



Syri Marika

Vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsityksiä perusopetuksen kulttuuriopetuksesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus  
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsityksiä perusopetuksen kulttuuriopetuksesta (Marika Syri)

Pro gradu tutkielma, 69 sivua, 2 liitesivua

Maaliskuu 2019

---

Vanhoillislestadiolaisuus on suurin Suomen herätysliikkeistä ja sen vaikutuspiirissä elää suuri joukko lapsia ja nuoria, joita opettajat kohtaavat työssään. Tässä työssä tuodaan esille niin vanhoillislestadiolaisuuden historiaa kuin asemaa nykyisessä yhteiskunnassa liikkeen opetuksen, toiminnan, tutkimuksen ja populaarikulttuurin valossa. Lisäksi viitekehyksessä perehdytään kulttuurin monimuotoiseen käsitteeseen sekä kulttuurin opettamiseen opetussuunnitelman ja kulttuuriopetussuunnitelman perusteella luokka-asteiden 1–6 kohdalla.

Tutkielmassa tarkastellaan vanhoillislestadiolaisten käsityksiä perusopetuksen kulttuuriopetuksesta. Tavoitteena on tuottaa tietoa kasvattajien näkökulmasta. Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu kasvattajien näkemyksiin kulttuuriopetuksesta. Toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, miten kasvattajat arvottavat kulttuuriopetuksen sisältöjä. Tutkimukseen osallistui kolme pohjoissuomalaista vanhoillislestadiolaista naiskasvattajaa, joiden teemahaastatteluista aineisto koostuu. Tutkielma on luonteeltaan kvalitatiivinen ja siinä käytetään fenomenografista lähestymistapaa. Haastattelujen aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä ja fenomenografista analyysiä.

Tutkielman tulosten perusteella vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsitykset kulttuuriopetuksesta ovat pääsääntöisesti myönteisiä. Opetukseen osallistumisella nähtiin olevan vaikutuksia yksilön oppimiseen ja kehittymiseen. Käsitysten mukaan kulttuuriopetukseen osallistumattomuudella vaikutti olevan vain vähän vaikutusta lapsen elämään koulussa tai kotona. Hyvä kulttuuriopetus määriteltiin monipuoliseksi ja klassiseen suuntaan painottuneeksi. Lisäksi hyvä kulttuuriopetus opettaa erilaisia taitoja ja ohjaa harrastusten pariin. Kulttuuriopetuksen yhteydessä kielteinen suhtautuminen kohdistui opetuksen viihteellisyyteen, joka koettiin omien arvojen vastaisena. Suhtautuminen viihteellisyyteen näkyi myös kulttuuriopetuksen sisältöjen arvottamisen yhteydessä. Vähiten arvokkaina pidettiin tanssia, teatteria ja festivaaleja ja tapahtumia kun suurinta arvostusta koettiin suomalaista kulttuuriperintöä ja maailmankulttuureja kohtaan. Tärkeänä tuloksena huomattakoon, että saman uskonryhmän sisällä ilmenee erilaisia näkemyksiä kulttuuriopetukseen osallistumisesta. Yksilöiden kokemuksilla ja kulttuuriopetusta koskevalla tiedolla vaikutti olevan vaikutusta siihen, kuinka myönteisenä tai vaikuttavana kulttuuriopetus nähdään.

Tutkielman tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia vanhoillislestadiolaisia kasvattajia pienen aineiston ja käsitysten yleisen luonteen vuoksi. Ne voivat kuitenkin antaa lähtökohdan, josta lähestyä vanhoillislestadiolaista perhettä. Kulttuuriopetusta voidaan kehittää tässä tutkimuksessa esille tulleiden tulosten perusteella siihen suuntaa, että yhä useampi voisi osallistua opetukseen hyvällä mielellä.

Avainsanat: lestadiolaisuus, käsitykset, kulttuuri, opetus, opetussuunnitelmat,

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Lestadiolaisuus Laestadiuksen ajoista nykyaikaan .....</b>	<b>6</b>
2.1	Lars Levi Laestadiuksen elämä .....	6
2.2	Vanhoillislestadiolaisuus nyky-yhteiskunnassa .....	8
2.3	Suhtautuminen koulutukseen ja kulttuuriin .....	10
2.4	Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys ja vanhoillislestadiolaisten toimintamuodot .....	11
2.5	Vanhoillislestadiolaisuus tutkimuksen ja populaarikulttuurin rintamalla .....	12
<b>3</b>	<b>Kulttuurin merkityksestä.....</b>	<b>14</b>
3.1	Mitä kulttuuri on? .....	14
3.2	Kulttuuri + identiteetti = kulttuuri-identiteetti .....	15
3.3	Taiteiden opetuksen perustelu .....	17
<b>4</b>	<b>Kulttuuri opetussuunnitelmassa.....</b>	<b>20</b>
4.1	Maailmankulttuurit ja suomalainen kulttuuriperintö .....	20
4.2	Sanataide ja kirjallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä .....	21
4.3	Draama oppisisältönä ja työtapana .....	22
4.4	Uudet ja vanhat mediat laaja-alaisen osaamisen kohteena, oppisisältönä ja työtapana .....	22
4.5	Kuvataide, valokuvaus, sarjakuva, elokuva, arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö kuvakulttuurina .....	24
4.6	Musiikki itseilmaisutaidon ja kulttuuriperinnön oppimisen tukena .....	25
4.7	Pelien ja pelillisyyden hyödyntäminen opetuksessa .....	25
4.8	Tanssi, teatteri, sirkus, festivaalit ja tapahtumat .....	26
4.9	Kulttuuriopetussuunnitelma .....	26
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus .....</b>	<b>29</b>
5.1	Tutkimuskysymykset .....	29
5.2	Fenomenografia .....	30
5.3	Aineiston hankinta teemahaastattelun avulla .....	31
5.4	Aineiston analyysi .....	33
5.5	Eettisyys ja luotettavuus .....	37
<b>6</b>	<b>Tulokset .....</b>	<b>41</b>
6.1	Kulttuuriopetusta koskevat käsitykset vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsityksissä .....	41
6.2	Kulttuuriopetuksen sisältöjen arvottaminen .....	50
6.3	Yhteenveto .....	57
<b>7</b>	<b>Johtopäätökset ja pohdinta.....</b>	<b>59</b>
	<b>Lähteet .....</b>	<b>66</b>

# 1 Johdanto

Taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden parantaminen on yksi Sipilän hallituksen kärkihankkeista. Tavoitteena on tuoda kulttuuri osaksi lasten arkea, vahvistaa lasten ja nuorten luovuutta sekä lisätä taiteen ja kulttuurin saavutettavuutta. (Valtioneuvosto, 2018.) Tämän tavoitteen saavuttamiseen osallistuu Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto kulttuurikasvatussuunnitelmatyön ja harrastetoiminnan edistämisen kautta. Suunnitelmallisen kulttuuriopetuksen tavoitteena on taata kaikille lapsille ja nuorille tasavertaiset mahdollisuudet kulttuuriin tutustumisen osalta. Suunnitelmallisuus edistää monipuolisuutta, saavutettavuutta ja tasa-arvoa. (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, 2016.) Kulttuuriopetussuunnitelma on systemaattinen ja paikallisuutta korostava asiakirja, kun taas perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antaa yleisemmät ohjeet kulttuuriopetuksen toteuttamiseen kouluissa.

Vaikka opetuksen lähtökohta on tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen, osa lapsista ja nuorista jää opetuksen ulkopuolelle. Tähän voi johtaa esimerkiksi vanhempien uskonnolliset ja vakaumuselliset periaatteet. Yksi opetuksen ulkopuolelle jäävä ryhmä on vanhoillislestadiolaiset lapset. Opetuksen ulkopuolelle jääminen ei kosketa kaikkia vanhoillislestadiolaisten kotien lapsia, mutta on aiheellista miettiä, miten opetusta voisi kehittää siihen suuntaan, että yhä harvempi vanhempi näkisi tarpeelliseksi kieltää lapseltaan opetukseen osallistumisen.

Ammatillisen näkökulman lisäksi tutkielmani aihe on minulle henkilökohtainen ja läheinen. Taustani vanhoillislestadiolaisuudessa, valmistuminen luokanopettajaksi ja omien lasten vanhemmuus antavat kulttuuriopetukseen erilaisia näköaloja, joita sovittaa toisiinsa. Tutkimuksen aiheen valintaan vaikutti myös pienemmästä kurssityöstä saamani palaute, jonka mukaan vanhoillislestadiolaisuus on aina ajankohtainen, herkkä ja monelle kasvatusalalla työskentelevälle pohjimmiltaan tuntematon, vaikkakin työssä näkyväksi tuleva seikka. Näistä lähtökohdista syntyi tämän tutkimuksen aihe eli vanhoillislestadiolaisuus ja kulttuuriopetus.

Tämä tutkielma asettuu sellaiselle kentälle, jota ei ole aiemmin tutkittu. Vanhoillislestadiolaisuus sinällään on paljon tutkittu aihe, mutta tämän tutkielman näkökulma on uusi. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa niistä käsityksistä, joita vanhoillislestadiolaisilla kasvattajilla on kulttuuriopetuksesta ja sen sisällöistä. Koska tutkimukseni tavoitteena on tutkia käsityksiä, tutkimus on fenomenografinen. Tutkimuksen

aineisto koostuu kolmen pohjoissuomalaisen naiskasvattajan teemahaastatteluista. Haastatteluihin sisältyi kulttuuriopetuksen sisältöjen arvottamista koskeva tehtävä, jonka haastateltavat tekivät haastattelujen loppupuolella.

Aiemman tutkimuksen puutteen vuoksi tämä tutkielma perustuu vanhoillislestadiolaisuuden, kulttuurin ja kulttuuriopetuksen tarkastelun tuottamaan viitekehykseen. Teoreettisen viitekehyksen rakentaminen alkaa luvussa kaksi, joka käsittelee vanhoillislestadiolaisuutta niin Lars Levi Laestadiuksen elämäkerran, nykyajan kuin tutkimuksen ja populaarikulttuurin valossa. Luvussa kolme hahmotellaan kulttuurin määrittä ja merkitystä. Neljännessä luvussa perehdytään opetussuunnitelman perusteisiin kulttuurisen oppimisen näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat niin opetussuunnitelman yleiset kuin ainekohtaiset osat. Tarkastelu on rajattu koskemaan luokkia 1–6.

Viidennessä luvussa esittelen tutkimuskysymykset, metodologiset lähtökohdat ja ratkaisut sekä tutkimuksen etenemisen vaiheet. Luvussa pohdin myös eettisyyttä ja luotettavuutta tämän tutkimuksen näkökulmasta. Luku kuusi on tulosluku, jossa esittelen analyysin tulokset. Viimeisessä eli seitsemännessä luvussa vedän yhteen tutkimuksen tulokset ja rakennan johtopäätöksiä. Pohdin myös tutkielman tekoa ja antia sekä omasta että tutkimuksen hyödynnettävyyden näkökulmasta.

## **2 Lestadiolaisuus Laestadiuksen ajoista nykyaikaan**

Tämä luku käsittelee Suomen tunnetuinta herätysliikettä, vanhoillislestadiolaisuutta. Luvussa käydään läpi liikkeen syntyajkojen yhteiskunnallista kontekstia, Lars Levi Laestadiuksen elämää sekä liikkeen nykyistä tilannetta muun muassa organisaation ja tutkimuksen näkökulmista.

### **2.1 Lars Levi Laestadiuksen elämä**

Lars Levi Laestadius, jonka mukaan lestadiolaisuus on saanut nimensä, oli pappi, ekologi ja botanisti, etnografi ja mytologi (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 14). Hän syntyi vuonna 1800 (Pentikäinen, 1995, 286) ja eli varhaislapsuutensa karuissa olosuhteissa vanhempien antaessa lapsille kristillistä kasvatusta rukousten, lukemisen ja kristinopin pääkohtien opettamisen muodossa (Lohi, 1989, 30–31). Kahdeksanvuotiaana Lars Levi pääsi perheineen asumaan velipuolensa Karl Erikin luokse Kvikkjokin pappilaan. Pappina toiminut veli innoitti Lars Levin sekä Petrus-veljen luonnon, lukemisen ja kansankulttuurin pariin. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 15–17.) Lisäksi Karl Erik valmisti poikia kymnaasia (vrt. lukio) varten opettamalla heille kreikkaa ja latinaa kristillisessä hengessä (Lohi, 1989, 38).

Kuusitoistavuotiaana Lars Levi muutti 14-vuotiaan Petruksen kanssa pois kotoa opintojen vuoksi. Härnösandin kymnaasi sijaitsi kaukana kotoa eikä kotoa ollut mahdollista saada taloudellista tukea opintoihin. Pienten stipendien lisäksi veljekset keräsivät rahaa työllä – Lars Levi myi kesäisin keräämiään kasveja ja Petrus toimi kotiopettajana. Lars Levi sai opintonsa päätökseen 1819. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 19.)

Jatko-opinnot Uppsalan yliopistossa alkoivat syksyllä 1820. Siellä Lars Levi opiskeli teologiaa, filosofiaa ja luonnontieteitä. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 20.) Pappisseminaarista hän valmistui kahden vuoden kuluttua opintojen aloittamisesta ja pappisvihkimys tapahtui 1825 (Lohi, 1989, 60, 69). Pappisopintojen lisäksi Lars Levi opiskeli latinaa ja kasvitiedettä (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 21).

Piakkoin pappisvihkimyksen jälkeen 1826 piispa nimitti Lars Levin Karesuvannon kirkkoherraksi. Sitä ennen hän ehti hoitaa Arjeplogin kirkkoherran viransijaisuutta ja missionäärin (vrt. paimentolaissaarnaaja) virkaa. (Lohi, 1989, 71.)

Karesuvannon pappilaan saapui maaliskuussa 1827 kirkkoherralle raskaana oleva uudistalollisen tytär, Lars Levin matkaoppaanakin toiminut Brita-Kajsa. Avioliittoon parin solmi Muonion kirkkoherra. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 25.) Lohi (1989) tosin esittää avioliiton alkumetreistä siveellisemmän version eikä puhu Brita-Kajsan raskaudesta mitään. Perheeseen syntyi yhteensä 15 lasta, joista 11 varttui aikuisikään saakka (Lohi, 1989, 109).

Laestadius sairastui ensimmäisen kerran vakavasti 32-vuotiaana ja luuli kuolevansa. Seitsemän vuotta myöhemmin kuoli rakas lapsi. Viimeinen niitti kuolemanpelon heräämiselle ja syntitaakkaan havahtumiselle oli uusi sairastuminen 42-vuotiaana. (Castren, 1932, 52-53.) Varsinainen hengellinen uudelleensyntyminen tapahtui Åselessa vuonna 1844, kun Laestadius keskustelee maltilliseen lukijaisuuteen kuuluvan Milla Clemensdotterin kanssa. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 76.) Tämän jälkeen saarnat muuttuivat entistä jyrkemmiksi ja lakihenkisiksi, mutta samalla niissä julistettiin armoa. Alkuherätykset alkoivat ja saamelaiden liikkuva elämäntapa sekä lupa saarnata parannusta muillekin levitti herätyksiä laajalle. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 79, 82.) Käytössä ollut kylärukousperinne, raittiusseuran valjastaminen myös kristilliseen työhön sekä ennen kaikkea lähetyskoulut levittivät sanomaa (Lohi, 1989, 231–248).

Laestadiuksen elämäntyön ajallisesti pisin ja työteliäin jakso oli 23 vuotta Karesuvannossa (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 27). Karesuvannosta Laestadius siirtyi Pajalan kirkkoherraksi vuona 1849 ja toimi siellä aina kuolinvuoteensa 1861 saakka. Pajalan vuosina aika kului herätysten puolustamisen, kirjallisten tuotosten sekä luonnontieteiden parissa. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 85–91.)

Pentikäinen (1995) huomauttaa, että Laestadiuksen aikaisen lestadiolaisen liikkeen saamelainen luonne on jäänyt vaille huomiota kirkkohistoriallisessa tutkimuksessa. 1845 ilmaantuneet ensimmäiset niin kutsutut liikutukset tapahtuivat saamelaiden parissa (Pentikäinen 1995, 292–294). Uudemmassa teoksessa Pentikäinen ja Pulkkinen (2011) selvittävät tarkemmin Laestadiuksen saamelaiskytköksiä. Hänen äitinsä oli eteläsaamelainen ja Laestadiuksen puolisoikin polveutui saamelaisista esivanhemmista. Laestadiuksen äidinkieli oli piitimensaame, mutta lisäksi hän puhui Luulajan saamea. Hän vietti lapsuutensa ja nuoruutensa saamelaisessa ympäristössä. Suurimman osan urastaan hän toimi saamelaiden pappina. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 155–158.)

Muutoinkin äiti ja vaimo olivat Laestadiuksen uskonnollisen ajattelun kehittymisen kannalta tärkeitä hahmoja. Äidin kristillisyyks oli todennäköisesti saanut vaikutteita lukijaliikkeestä. Laestadius itse oli koulu- ja opiskeluaikana jonkinlaisessa yhteydessä lukijaliikkeeseen ja hän tunsi myös jonkinlaista vetoa liikettä kohtaan, vaikka ei siihen voinut silloisten omien hengellisten näkemysten vuoksi tiiviimmin kiinnittyä. (Miettinen, 1942, 29.) Laestadiusen vaimo kuului lukijaisuuden maltillisempaan haaraan (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 69). Pentikäinen ja Pulkkinen (2011) analysoivat äidin vaikuttaneen Laestadiusen taipumukseen nähdä Kristus feminiinisenä hahmona. Asenne äitiä kohtaan oli arvostava ja positiivinen samalla kun asenne juopottelevaa ja väkivaltaista isää kohtaan oli mutkikkaampi. (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 165–166.)

Papin työnsä ohella Laestadius oli kiinnostunut kasvitieteistä. Lapsuudessa syttynyt kiinnostus aiheesta syventyi kymnaasi ja yliopisto-opintojen aikana ja jatkui kuolemaan saakka. Kasvitieteellisen työnsä ansiosta hänet kutsuttiin sekä Ruotsin tieteellisen seuran, että Edinburghin kasvitieteellisen yhdistyksen jäseneksi. Laestadius kunnostautui niin kasvien muuntelun tutkijana kuin piirtäjänäkin. (Castren, 1932, 158–165.) Hän osallistui Ranskan valtion kustantaman retkikunnan tutkimustyöhön ja siitä ansiosta Ranskan valtio myönsi hänelle 1841 kunnialegioonan ritarimerkin (Pentikäinen, 1995, 288).

Laestadius tuotti elämänsä aikana paljon kirjallista materiaalia. Vuosina 1852–1854 julkaistu aikakauskirja Huutavainen ääni korvessa oli heränneitä todelliseen parannukseen ja uskoon johdattava teos (Castren, 1932, 185) mutta myös omaelämäkerrallinen teos (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 32). Uskonnollisfilosofinen teos Hulluinhuonelainen valmistui 1856 (Pentikäinen & Pulkkinen, 2011, 145).

## **2.2 Vanhoillislestadiolaisuus nyky-yhteiskunnassa**

Vanhoillislestadiolaisuus on suurin ja tunnetuin suomen herätysliikkeistä. Valtavirrasta poikkeava elämäntapa ja moraalikäsitykset leimaavat koko liikkeen julkisuuskuvaa sekä liikkeen jäsenten elämää (Nenonen, 2013, 107). Vanhoillislestadiolaisen elämäntavan voidaan ajatella olevan vahva kriittinen asenne modernia kehitystä vastaan (Hintsala, 2013, 88; Kallunki, 2013, 74). Liike on tunnettu ehkäisykielteisyydestä, suurista lapsiperheistä, suviseuroista ja eksklusiivisesta (poissulkevasta) pelastuskäsityksestä. Suhde huippu-



urheiluun, viihdekulttuuriin, alkoholiin ja televisioon on myös kielteinen. (Ketola, 2008; Hintsala & Kinnunen, 2013; Kallunki, 2013.)

Hintsala ja Kinnunen (2013) arvioivat, että viime vuosina käyty julkinen keskustelu seurakuntaopista, naispappeudesta, hoitokokouksista ja lasten seksuaalisesta hyväksikäytöstä on monipuolistanut kuvaa vanhoillislestadiolaisuudesta eikä enää ole mahdollista puhua yhtenäisestä uskonliikkeestä vaan yhteisöstä, joka kätkee sisälleen monenlaista ajattelua ja elämäntodellisuutta (Hintsala & Kinnunen, 2013, 10). Kallunki (2013) puolestaan esittää, että herätysliike on muuttunut perinneliikkeeksi, jonka jäsenet jättävät osallistumatta useimpien taiteenlajien tuottamiseen tai viihteeseen ja näin jäävät ulkopuolisiksi kyseisten elämänalueiden tuottamista merkityksistä sekä näihin tekijöihin vaikuttamisesta (Kallunki, 2013, 82). Vanhoillislestadiolaisuus suhtautuu myönteisesti yhteiskunnan kehitykseen ja muutoksiin, mikäli ne eivät johda ristiriitaan uskon ja hyvän omantunnon kanssa (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys).

Vanhoillislestadiolainen herätysliike on osa Suomen evankelisluterilaista kirkkoa. Vanhoillislestadiolaiset ovat kirkon jäseniä ja osallistuvat seurakuntien ja kirkon toimintaan. (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys.) Vanhoillislestadiolaisuuden suhde kirkkoon on ollut jännitteinen. Ketola (2008, 73) arvioi, että isänmaallisuus ja esivaltauskollisuus vanhoillislestadiolaisuuden piirteinä vaikuttavat evankelisluterilaisen kirkon piirissä pysymiseen ja kuuliaisuuden osoittamiseen kirkkoa kohtaan (Ketola, 2008, 73). Uskonnollisten yhteisöjen ja kirkon opetuksen erot koskevat usein pelastusta, hengellistä auktoriteettia, seurakuntaa ja opin yksiselitteisyyttä ja tulkinnallisuutta (Hurtig, 2013, 29).

Kirkon tutkimuskeskuksen vuonna 2008 julkaistun tutkimuksen mukaan vanhoillislestadiolaisella liikkeellä oli vuonna 2007 toimintaa 68 %:ssa seurakunnista. Oulun hiippakunnassa viikoittaista toimintaa oli kolmessa neljästä seurakunnasta. Seurakunnan työntekijöistä vain kaksi prosenttia ilmoitti kuuluvansa vanhoillislestadiolaisuuteen. Yleisintä vanhoillislestadiolaisuus oli kirkkoherrojen ja kanttorien keskuudessa. (Kirkon tutkimuskeskus, 2008, 243–244.)

## 2.3 Suhtautuminen koulutukseen ja kulttuuriin

Vanhoillislestadiolaiset suhtautuvat lähtökohtaisesti myönteisesti koulua ja opiskelua kohtaan. Oppivelvollisuus nähdään Jumalan siunauksena ja koulutuksen kehittävän valmiuksia toimia yhteiskunnan vastuullisena kansalaisena. Kotien tehtävä on esimerkin avulla ohjata lapsia myönteiseen asennoitumiseen koulua kohtaan. Vanhempien on tärkeää kannustaa ja tukea lasta opiskelussa ja oman tahtisessa kasvussa omien lahjojen mukaisesti. (Päivämies, 2014.)

Vanhempien avoin ja myönteinen suhtautuminen kouluun ja opetustyöhön helpottaa sekä lapsen koulunkäyntiä että opettajan työtä (Päivämies, 2017a). Yleensä opettajat kunnioittavat oppilaiden erilaisia arvomaailmoja ja ottavat ne mahdollisuuksien mukaan huomioon opetusta suunnitellessaan. Opettajan työtä helpottaa tieto oppilaidensa arvomaailmasta. Avoimuus kodin ja koulun välillä on tärkeää. (Nurmimäki, 2014, 130.)

Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistysten (myöhemmin myös SRK) vuonna 2014 julkaisema kirja *Musiikin lahja* valottaa lestadiolaista suhtautumista musiikkiin muiden taiteiden tavoin Jumalan lahjana. Vanhoillislestadiolaiset uskovat, että usko ja kristillinen arvomaailma on koko elämän perusta, ei yksi kulttuurinen osa-alue. Taide ja usko ovat ristiriidassa vain silloin, kun taiteeseen liittyvä ratkaisu uhkaa vaurioittaa ehjää jumalasuhdetta. Vanhoillislestadiolaisten kielteinen suhtautuminen populaarimusiikkiin liittyy pitkälti musiikin edustamien arvojen kyseenalaistamiseen. Uskoa ja hyvää omaatuntoa loukkaava tai muutoin ristiriitaisia arvoja viestittävä elementti voi olla sanoitus, rytmi, melodia tai dynaamiset keinot, esittämipaikka tai esittämisen tapa. (Rantala, 2014, 109–111).

Vanhoillislestadiolaisuudessa huonon musiikin piirteiksi määritellään musiikin maailmallisuuteen ja syntielämään houkutteleva luonne. Hyvä musiikki puolestaan rentouttaa, tarjoaa kauneuden kokemuksia, liikuttaa ja puhuttelee. Rajanveto hyvän ja huonon musiikin välillä ei ole aina helppoa ja siksi lapset ja nuoret tarvitsevat tukea valinnoissaan. (Päivämies, 2017b.) Kuitenkaan kaiken uskovan ihmisen käyttämän musiikin ei tarvitse olla hengellistä (Rantala, 2014, 111).

Koulun musiikinopetukseen voi lähtökohtaisesti osallistua hyvällä omallatunnolla. Oppilaalle ristiriitaisissa tilanteissa oppilaalla on oikeus saada korvaavaa opetusta. Musiikinopetuksen tärkeä tavoite on yhdessä musisoiminen, soittaminen ja laulaminen. Musiikin eri tyylikausien

ja lajien tunnistaminen ja tunteminen kuuluvat yleissivistykseen. (Nurmimäki, 2014, 130–129.)

Vanhempien tehtäväksi nähdään lapsen ja nuoren kanssa keskusteleminen rehellisesti myös musiikin osalta. Tulee tiedostaa koululaisen ehkä ristiriitainenkin tilanne velvollisuudentunnon, kaveripiirin paineen ja omantunnon välillä. Hyväksytyksi tulemisen tarve voi olla koululaiselle paljon konkreettisempi tekijä kuin omantunnon mukaan toimiminen. (Kankkonen, 2014, 115.)

## **2.4 Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys ja vanhoillislestadiolaisten toimintamuodot**

SRK:n eli Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksen tehtäviä ovat rauhanyhdistysten toiminnan tukeminen, lähetystyö, leirien järjestäminen sekä julkaisutoiminta. Vanhoillislestadiolaisuus on levinnyt myös Suomen rajojen ulkopuolelle. Liikkeellä on säännöllistä toimintaa 19 maassa. Amerikassa vanhoillislestadiolaiset muodostavat oman kirkkokunnan nimeltä Laestadian Lutheran Church (LLC). Ruotsissa vanhoillislestadiolaisten keskusjärjestönä toimii Sveriges Fridsföreningarnas Centralorganisation (SFC). (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys.)

Rauhanyhdistykset ovat vanhoillislestadiolaisten kokoontumispaikkoja. Sana viittaa ensisijaisesti tunnon rauhaan kristityn sydämessä. Ensimmäiset rauhanyhdistykset on perustettu 1880-luvulla. Nykyään rauhanyhdistyksiä on eri puolilla Suomea yhteensä 178. Jäsenmäärän mukaan suurimmat rauhanyhdistykset ovat Oulun (1700 jäsentä), Helsingin (950), Jyväskylän (900) ja Kokkolan (800) rauhanyhdistykset. (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys). Rauhanyhdistyksillä on aikuisjäseniä yhteensä noin 35 000–40 000 jäsentä (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys; Hurtig, 2013, 26–27). Aikuisjäsenten lisäksi vanhoillislestadiolaisuuteen kuuluu suuri joukko lapsia ja nuoria, joten kokonaiskannattajamääräksi arvioidaan 100 000–200 000 (Ketola, 2008, 72; Hurtig 2013, 26–27).

Seurat ovat vanhoillislestadiolaisten keskeinen toimintamuoto. Seuroihin osallistuvat niin lapset kuin vanhuksetkin. Ohjelma koostuu Siionin lauluista, virsistä ja seurapuheista. Seurapuheen johdannoksi puhuja lukee Raamatun tekstin, jota puheen aikana selittää.

Puhujina toimii yhteensä lähes 900 maallikkosaarnaajaa ja yli 100 pappia. (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys; Ketola, 2008, 74.) Maallikkosaarnaajien joukossa korostuu opettajien, insinöörien, johtavassa asemassa olevien ja yrittäjien osuus (Kinnunen, 2013, 64).

Seuroja voidaan järjestää rauhanyhdistyksillä, kodeissa, kirkoissa, seurakuntien tiloissa sekä erilaisissa laitoksissa. Seuratilaisuudet ovat kaikille avoimia tapahtumia. SRK järjestää seuroja mm. vankiloissa. Seurojen lisäksi vanhoillislestadiolaiset järjestävät päiväkerhoja, pyhäkouluja, raamattuluokkia, nuorten perjantai-iltoja, leirejä ja rippikoululeirejä (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys.)

Suviseurat ovat valtakunnallisesti suurimmat seurat ja suurin hengellinen tapahtuma, johon osallistuu noin 70 000–80 000 henkilöä (Suomen Evankelisluterilainen kirkko). Kesä - heinäkuun vaihteessa järjestettävät suviseurat on perinteisesti järjestetty eri puolilla Suomea (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys), mutta tulevaisuudessa seurapaikoiksi vakiintuvat muutamat lentokenttäalueet (Päivämies, 2016). Suviseurat on kuultavissa kokonaisuudessaan valtakunnallisen kesäseuraradion kautta (Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys). Tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhoillislestadiolaiset osallistuvat Suviseuroihin uskollisesti vuodesta toiseen (Heino, Kauppinen & Ahonen, 1993; Salomäki 2010).

## **2.5 Vanhoillislestadiolaisuus tutkimuksen ja populaarikulttuurin rintamalla**

Vanhoillislestadiolaisuutta on tutkittu viime vuosina esimerkiksi Lapin yliopiston Lestadionismi -tutkimushankkeessa vuosina 2010–2012, jonka yhteydessä syntyi muun muassa Nykäsen (2012) väitöskirja vanhoillislestadiolaisuuden poliittisesta teologiasta. Nykänen on yhdessä Luoma-ahon kanssa toimittanut teoksen Poliittinen lestadiolaisuus (2013). Lestadionismi-hankkeen seuraajana jatkoi Lestadiolaisuuden yhteiskunnalliset verkostot -hanke vuosina 2015–2018. Wallenius-Korkalon (2018) väitöskirja esitetystä lestadiolaisuudesta on myös näiden hankkeiden jälkeläinen.

Oulun yliopistossa kasvatustieteen pro graduja vanhoillislestadiolaisuudesta on valmistunut muun muassa Mustakallion (2016) Vanhoillislestadiolaisten nuorten aikuisten kokemuksia koulun musiikinopetuksesta ja Marinin (2015) Vanhoillislestadiolaisuus ja koulukokemukset:

kolmen liikkeestä lähteneen opettajaopiskelijan kokemuksia. Humanistisesta tiedekunnasta valmistuneita pro graduja ovat Koivuniemen (2015) Uhreja, vallankäyttöä ja vähän yhteisöllisyyttä: Vanhoillislestadiolaisuus Kalevassa ja Helsingin sanomissa, Metsänheimon (2016) Synteihin sidotut: hoitokokousten opillinen perusta 1960 – 70 -lukujen vanhoillislestadiolaisuudessa, Töllin (2018) ”Herran henki lepää pohjoisen maan yllä” : herännäisyys ja vanhoillislestadiolaisuus Lumijoen seurakunnassa 1918–2018 sekä Koivusaaren (2018) Rutto, raato, ryökäle: Oululaisten käsityksiä vanhoillislestadiolaisesta puhekielestä.

Tutkija Aini Linjakumpu on kirjoittanut lestadiolaisuudesta useissa teoksissa: Haavoittunut yhteisö: Hoitokokoukset vanhoillislestadiolaisuudessa (2012), Uskonnon varjot. Hengellinen väkivalta kristillisissä yhteisöissä (2015) ja tuoreimpana Vanhoillislestadiolaisuuden taloudelliset verkostot (2018). Johanna Hurtigin teos Taivaan taimet. Uskonnollinen yhteisöllisyys ja väkivalta ilmestyi vuonna 2013. Maija-Leena Rován toimittama Uskonsota keittiössä (2016) tuo esille vanhoillislestadiolaisuudesta eronneiden kokemuksia.

Populaarikulttuurissa lestadiolaisuutta on käsitelty romaaneissa *We Sinners* (2012), *Taivaslaulu* (2015), *Usko, toivo ja raskaus* (2015) ja *Yksi näistä pienimmistä* (2017) sekä elokuvassa *Kielletty hedelmä* (2009) ja *Iholla-todellisuustelevisiosarjassa* (2013). Vuonna 2015 julkaistu Maijan tarina sai paljon julkisuutta järkyttävän aiheensa vuoksi. Teoksessa käsitellään lapsen seksuaalista hyväksikäyttöä yksilön ja yhteisön näkökulmasta. Uusimpia vanhoillislestadiolaisuuteen liittyviä romaaneja ovat *Synninkantajat* (2018), *Jumalan huone* (2019) ja *Matkaystävä* (2019).

### 3 Kulttuurin merkityksestä

Tässä luvussa määritellään kulttuurin laajaa käsitettä ja rajataan sen sisältö tämän tutkimuksen kannalta. Kulttuurilla on todettu olevan monia hyödyllisiä vaikutuksia yksilöihin ja yhteisöihin. Kulttuuriopetusta määrittää jonkin verran opetussuunnitelma, mutta tarkemmin vapaaehtoiset kulttuuriopetussuunnitelmat. Kulttuuria voidaan käyttää oppimisen välineenä, kohteena ja kokonaisvaltaisena kasvatustapahtumana.

#### 3.1 Mitä kulttuuri on?

Kulttuurin käsite on laaja ja vaikeasti määriteltävä. Yleiskielessä kulttuurilla tarkoitetaan sellaisia tapoja, käytäntöjä, kieliä, arvoja ja maailmankatsomuksia, jotka määrittävät ihmisryhmää esimerkiksi kansallisuuden, etnisyyden, alueen tai yhteisen mielenkiinnonkohteen perusteella (Benjamin, 2014, 60). Rauhala (2016) viittaa Edward Taylorin vuonna 1871 ilmestyneeseen *Primitive Culture*, jossa Taylorin määritelmän mukaan ”Kulttuuri on kompleksikokonaisuus, joka sisältää tiedon, uskon, taiteen, moraalin, lain, tavat sekä muut ominaisuudet ja tottumukset, jotka ihminen on hankkinut yhteisön jäsenenä.” Kulttuurin käsitteeseen näyttäisi kuuluvan ilmiön yhteisöllinen luonne sekä ihmisten aktiivinen toimijuus. Kulttuuri ei kuitenkaan ole pelkästään tietoista toimintaa ja sen tuloksia. (Rauhala, 2016, 14, 17.) Kulttuuri vaihtelee eri aikoina ja eri paikoissa. Se toimii vuorovaikutuksen, uudistusten ja luovuuden lähteenä. (Unesco, 2001.) Tulkinnat kulttuurin käsitteestä ovat sopimuksia, joista voidaan olla eri mieltä (Pirnes, 2008, 14).

Kulttuuriin kuuluu olennaisena osana taide, jonka tuntemus kuuluu yleissivistykseen. Länsimainen taidekäsite on liikkuva ja muuttuva ja sille on ominaista korostettu vapaus. Taide ennakoii tulossa olevia yhteiskunnallisia muutoksia. (Ahoniemi, Arola-Anttila & Tirola, 1985, 5–7.) Perusopetuksessa taide liittyy kulttuurin eri oppiaineiden kautta. Taide- ja taitoaineilla tarkoitetaan musiikkia, kuvataidetta, käsityötä, liikuntaa ja kotitaloutta (Opetushallitus, 2014, 95).

Kulttuurin laajoista määrittelyistä huolimatta tässä tutkimuksessa kulttuurin käsite ymmärretään suppeasti Oulun kaupungin opetussuunnitelman ja Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton luettelemien kulttuuriopetuksen osa-alueiden perusteella eri

kulttuurin ja taiteen aloiksi, joita ovat suomalainen kulttuuriperintö, maailmankulttuurit, kirjallisuus, sanataide, kuvataide, valokuva, sarjakuva, elokuva, arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö, muotoilu ja kädentaidot, uudet ja vanhat mediat, musiikki, teatteri, draama, tanssi, sirkus, pelit sekä festivaalit ja tapahtumat.

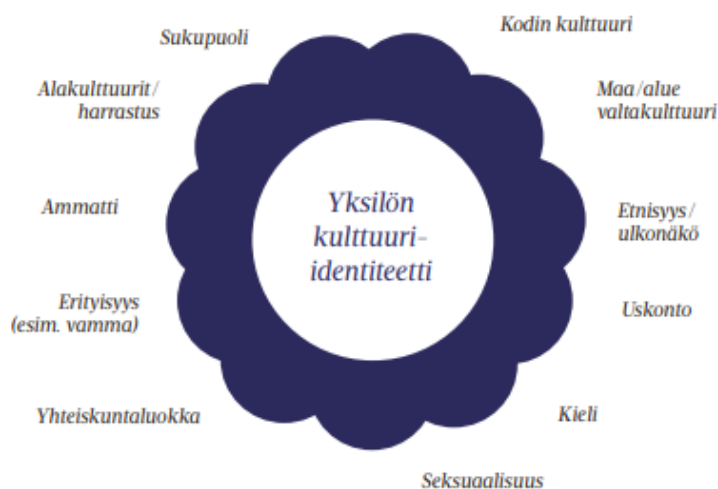
### **3.2 Kulttuuri + identiteetti = kulttuuri-identiteetti**

Tässä työssä on tarpeellista määrittää myös kulttuuri-identiteetin käsitettä, koska valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista (Opetushallitus, 2014, 16). Kulttuuri-identiteetin käsite on vähintäänkin yhtä moniulotteinen kuin kulttuurin käsite. Sillä tarkoitetaan erilaisia asioita kontekstin mukaan; kansallisuutta, ryhmäjäsenyyksiä, etnistä tietoisuutta tai jopa kaikkien yhdistelmää (Benjamin, 2014, 63).

Kulttuuri-identiteetti muodostuu aiemmin määritellystä kulttuurin käsitteestä sekä identiteetin käsitteestä. Keltikangas-Järvinen (2005) määrittelee identiteetin minän pysyvyydeksi ja varmuuden tunteeksi siitä, kuka on tai keneksi on kasvamassa sekä minän kokonaisuudeksi, joka muodostuu itseä koskevista mielikuvista ja minäkäsityksestä (Keltikangas-Järvinen, 2005, 112). Identiteettiin liittyy käsitys omasta paikasta maailmassa (Benjamin, 2014, 124) sekä ihmisen tavat, joilla he ymmärtävät ja määrittelevät itsensä suhteessa itseensä, sosiaaliseen ympäristöön sekä kulttuuriinsa (Saastamoinen, 2006, 172). Identiteetin kehityksessä keskeistä on sosiaalinen ympäristö ja muiden ihmisten läsnäolo (Benjamin 2014, 59). Paavola ja Talib (2010) viittaavat Liebkinderin vuonna 1994 julkaistuun teokseen *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa* määritellesään identiteetin käsitettä. Sen mukaan identiteetti voi olla joko annettu (esimerkiksi sukupuoli, ihonväri), saavutettu (omien ponnistelujen tulos) tai omaksuttu (mahdollisuus muokata omaa elämää ja elämänmuotoa) (Paavola & Talib, 2010, 60; Kts. myös Benjamin 2014, 66). Hall (1999) määrittelee identiteetin tiedostamattomissa ja jatkuvissa prosesseissa syntyväksi, epäyhtenäiseksi ja aina epätäydellisenä pysyväksi (Hall, 1999, 39).

Kulttuuri-identiteetti voidaan määritellä kulttuuriryhmään kohdistuvaksi yhteenkuuluvuuden tunteeksi ja yhteisiin arvoihin, historiaan, kieleen ja perinteeseen perustuvaksi käyttäytymiseksi (Liebkinder, 1994, 22). Phinney'n (1990) mukaan kulttuuri-identiteettiin liittyy ryhmään kuulumisen sekä sen aiheuttamat tunteet. Myönteisiä tunteita ovat ylpeys, ilo

ja tyytyväisyys omaa ryhmää kohtaan. Kielteisiä tunteita puolestaan ovat esimerkiksi oman ryhmän kokeminen epämiellyttävänä ja tyytymättömyys. (Phinney, 1990, 504–505.) Kulttuuri-identiteetti ei ole sama asia kuin etninen tai kansallinen identiteetti (Liebkind, 1994; Benjamin, 2013). Hall (1999) puhuu kulttuurisesta identiteetistä ja tarkoittaa sillä niitä identiteetin puolia, jotka liittyvät johonkin selvärajaiseen etniseen, rodulliseen, kielelliseen, uskonnolliseen tai kansalliseen kulttuuriin kuulumiseen (Hall, 1999, 19). Käsitteen haastava määrittely johtuu sen monisäikeisyydestä ja jatkuvasta muokkaantumisesta (Benjamin, 2013, 123).



Kuvio 1. *Yksilön kulttuuri-identiteetti*. (Benjamin 2014, 67.)

Kuviossa 1 ilmenee useita yksilön kulttuuri-identiteettiin vaikuttavia seikkoja ja ryhmäjäsenyyksiä. Näiden seikkojen painoarvo kuitenkin vaihtelee yksilön elämän eri vaiheissa. Kuuluminen tiettyyn kulttuuriryhmään on myös osa yksilön sosiaalista identiteettiä (Paavola & Talib, 2010, 62).

Kulttuuri-identiteetti kehittyy koko elämän ajan. Varhaislapsuudessa identiteetti ei ole vielä selkeytynyt. Tässä vaiheessa perheen merkitys korostuu. Ennen teini-ikää lapset suhtautuvat mutkattomasti etnisyyteen tai kulttuuriseen taustaansa. Nuoruusiässä tapahtuu kulttuurisen identiteetin etsiminen. Yleensä aikuistuuessaan nuori löytää kulttuurisen tasapainon ja identiteetin. (Benjamin, 2014, 77–85.) On havaittu, että perheen merkitys identiteetin kehittymisessä on huomattava. Jos kotona vallitsee kannustava ja myönteinen ilmapiiri omaa kulttuurista taustaa kohtaan, se heijastuu myös nuoruudessa ja aikuisuudessa (Jourdan, 2006). Sosiaalistuminen kodin kulttuuriin helpottaa oman identiteetin etsintää ja siihen sitoutumista



(Juang & Syed, 2010, 353). Myönteinen suhtautuminen omaan kulttuuriseen ryhmään tarjoaa perustan myönteisille kokemuksille muita ryhmiä kohtaan (Whitehead, 2009, 134). Kulttuuri-identiteetin tukemisesta hyötyvät kaikki lapset (Benjamin, 2013, 125).

### 3.3 Taiteiden opetuksen perustelu

Aiemmin kirjoitetun mukaan taiteet liittyvät olennaisesti kulttuuriin. Ne liittyvät jopa niin olennaisesti, että kulttuuri voidaan ymmärtää pelkästään taiteeksi ja koulukontekstissa kulttuurin opetus vain taiteen opetuksena. Kuitenkin kulttuuri on paljon muutakin kuin taidetta. Kulttuurin ja taiteen suhteesta huolimatta tai juuri sen vuoksi taiteen opetuksen perustelut sopivat myös kulttuurin opettamiseen.

Taidekasvatusta on jouduttu jatkuvasti perustelemaan mahdollisesti taideaineiden vähäisemmän arvostuksen ja 90-luvun alkuvuosien laman aiheuttamien säästövaatimusten vuoksi (Puurula, 2000, 281). Kuitenkin opetuksen, opiskelun ja oppimisen yhteydessä taide on monipuolinen väline, joka mahdollistaa pedagogisten tavoitteiden saavuttamisen, kun taidetta käytetään oppimisen kohteena, opiskelun ja opettamisen välineenä sekä kokonaisvaltaisena kasvattamisena (Venäläinen, 2008, 54–59).

Eisnerin (1998) hahmottelun mukaan taidekasvatuksen perusta koostuu kolmesta tasosta. Ensimmäinen taso *Arts-based Outcomes of Art Education* on itse taiteeseen perustuvat oppimistulokset, jotka liittyvät suoraan taidekasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin. Toinen taso *Arts-related Outcomes of Arts Education* on taiteeseen liittyvät laajemmat oppimistulokset. Kolmas taso *Ancillary Outcomes of Art Education* on taidekasvatuksen liitännäistulokset, jotka siis ilmenevät esimerkiksi lukemisessa, matematiikassa ja muissa oppiaineissa. Taidekasvatuksen perustelu sen liitännäistuloksilla on kaikista heikoin perustelu taidekasvatukselle (Eisner, 1998, 12–13; Hyvönen, 2001, 27).

Useissa tutkimuksissa on tuotu ilmi taidekasvatuksen myönteisiä heijastevaikutuksia koulutusmotivaatioon, sosiaalisuuteen, ajattelutaitoihin ja muihin oppiaineisiin (Puurula, 2000, 281). Syrjäläinen ja Haverinen (2012) esittävä, että taide- ja taitoaineet ovat merkityksellisiä tekijöitä aivojen kehittymiselle nimenomaan ruumiillisen toiminnan kannalta (Syrjäläinen & Haverinen, 2012, 168).

Liikanen (2002) on tutkimuksessaan löytänyt taide- ja kulttuuritoiminnasta hyvinvointiin vaikuttavia elementtejä. Niitä ovat taiteen antamat elämykset ja taidenautinnot, taiteen ja kulttuuritoiminnan yhteys parempaan koettuun terveyteen ja hyvän elämän kokemuksiin, yhteisöllisyys ja verkostot sekä viihtyvyyden ja kauneuden lisääminen elinympäristöissä.

Alle kouluikäisten lasten kohdalla on havaittu myönteisiä vaikutuksia kognitiivisiin taitoihin ja kouluvalmiuksiin, sosiaaliseen ja emotionaaliseen säätelyyn ja itsetietoisuuteen (Brown, Garnett, Velazquez-Martin & Mellor, 2018, 10; Greene & Sawilowsky, 2018, 222). Positiivisia vaikutuksia on havaittu myös kielen ja kerronnallisuuden taitojen paranemiseen sekä erilaisten näkökulmien löytämiseen ja mielikuvituksen käyttöön (Mages, 2018, 234). Taiteellisiin luoviin improvisaatioharjoituksiin osallistuminen paransi lasten ajattelukykyä ja luovuutta (Sowden, Clements, Redlich & Lewis, 2015, 136.)

Perusasteen 5-6 -luokkalaisilla teatterityö kasvatti muun muassa itseluottamusta, kehitti yhteenkuuluvuuden tunnetta, kasvatti ryhmän merkitystä ja opetti ihmisenä olemista (Toivanen, 2002, 188–194). Yläkouluikäisten ilmaisutaidon opiskelua koskeneessa tutkimuksessa nuoret kertoivat oppineensa muun muassa itsetuntemusta ja ilmaisutaitoja, erilaisten ihmisten ja elämäntilanteiden ymmärtämistä sekä valmiuksia muuhun opetukseen (Rusanen, 2002, 180).

Yhdessä tekeminen tuottaa taide- ja kulttuuritoiminnan suurimmat vaikutukset. Tavoitteellinen yhdessä tekeminen ja luova oivaltaminen mahdollistavat yhteishengen ja itsetunnon vahvistumisen. (Liikanen, 2009, 95.) Melnick, Witmer ja Strickland (2011) ovat tutkimuksensa perusteella sitä mieltä, että taiteen opetus voisi olla tuottavinta, kun se tapahtuisi yhdessä vanhempien kanssa. Lisäksi he esittävät, että tietoisuuden lisääminen taiteen myönteisistä vaikutuksista myös akateemisiin taitoihin ja muuhun elämään voisi lisätä taiteen opettamisen kannatusta vanhempien keskuudessa. (Melnick, Witmer & Strickland, 2011, 161.)

Eisner (1992) pohtii taiteen opettamisen hyödyllisyyttä tässä maailmassa elämisen kannalta. Hänen mukaansa taiteen opettamisen kautta on mahdollista oppia se, että asioille ei ole yhtä ainoaa oikeaa ratkaisua. Järkevin tapa elää ei ole kiinteiden tavoitteiden asettaminen ja niihin pyrkiminen selvien menetelmien avulla. Tavoitteiden joustavuus ja yksilön avoimuus odottamattomia mahdollisuuksia kohtaan kasvattaa näkemystä ja antaa asioille enemmän arvoa kuin suunnitelmien tiukka noudattaminen. Tärkeänä Eisner pitää sitä, kuinka taide voi

auttaa löytämään oman sisäisen tunnemaailman ja kuvittelun mahdollisuudet. Ulkopuolinenkin maailma voi muuttua joksikin, jota voi tutkia ja josta voi nauttia. Ihminen voi oppia löytämään sekä maailman tarjoamat että itsestä löytyvät mahdollisuudet. Ilmaisua ja löytäminen ovat kaksi merkittävintä myötävaikutusta, jota taide voi ihmisen kehitykselle antaa. (Eisner, 1992.)

## **4 Kulttuuri opetussuunnitelmassa**

Perusopetuksella on yleissivistävän tehtävän lisäksi erikseen määritelty kulttuuritehtävä. Sen mukaan perusopetuksen tehtävä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa (Opetushallitus, 2014, 18). Kulttuuritehtävän lisäksi erityisesti laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ovat tärkeitä kulttuuriin liittyvässä oppimisessa. Lisäksi kulttuurinen moninaisuus on perusopetuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaava periaate.

Tässä luvussa käydään läpi opetussuunnitelman perusteita kulttuurisen oppimisen osalta luokka-asteiden 1–6 kohdalla. Yläkoulun osuus on rajattu pois, mikä ei kuitenkaan tarkoita kulttuuriopetuksen jatkumon katkeamista kuudennen luokan jälkeen. Yläkoulun osuuden poisrajaamiseen liittyy myös tutkijan valmistuminen alakoulun luokanopettajaksi. Tarkastelun järjestys mukailee tutkimuksen empiirisen aineiston tulosten esittelyjärjestystä.

### **4.1 Maailmankulttuurit ja suomalainen kulttuuriperintö**

Perusopetukselle on asetettu seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta (L1, L2, L3...), joista toisena kokonaisuutena on Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2). Tämä alue liittyy vahvasti kaikkeen kulttuuriopetukseen. Kyseisen osaamiskokonaisuuden ydintä on oman kulttuuriperinnön eli sosiaalisten, kulttuuristen, uskonnollisten, katsomuksellisten ja kielellisten juurien tunteminen ja arvostaminen. Kulttuurinen osaaminen koostuu lisäksi kulttuurisen moninaisuuden kanssa toimimisen taidoista sekä taiteen, kulttuurin ja kulttuuriperinnön luomasta kudelmasta. (Opetushallitus, 2014, 21.) Kuten muitakin osaamiskokonaisuuksia, tätäkin täsmennetään vuosiluokille 1–2 ja 3–6.

Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavien periaatteiden yhdeksi otsikoksi on kirjattu Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Tämä tarkoittaa erilaisten identiteettien, kielten, uskontojen ja katsomusten rinnakkaineloa ja vuorovaikutusta. Yhteisö eli koulu arvostaa ja hyödyntää oman maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. (Opetushallitus, 2014, 28.)

Maailmankulttuurien ja suomalaisen kulttuuriperinnön tuntemuksesta on mainintoja siellä täällä oppiaineiden sisällöissä, mutta ennemminkin se on koko opetuksen läpäisevä teema ja nimensä mukaisesti laaja-alaisen oppimisen kohde. Tämän perusteella voi päätellä, että kulttuurinen osaaminen on merkittävä taito, johon kannattaa panostaa aikaa ja resursseja.

#### **4.2 Sanataide ja kirjallisuus äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärässä**

Kuten Hällström (2009, 5) kirjoittaa, äidinkielessä ja kirjallisuudessa on selkeästi taidekasvatuksellisia osia. Vaikka Hällström puhuu todennäköisesti vuoden 2004 opetussuunnitelmasta, väite pitää edelleen paikkansa. Opetussuunnitelman perusteissa mainittu äidinkieli – suomi, ruotsi, saame, romani tai viittomakieli – on sanataiteen ja kirjallisuuden mutta myös muun kulttuurin ja kulttuurisen osaamisen kehto perusopetuksessa. Voisi väittää, että äidinkieli ja kirjallisuus on sisällöllisesti kulttuuririkkain oppiaine.

Vuosiluokilla 1–2 oppiaineen yksi tavoite on ohjata oppilasta arvostamaan omaa kulttuuria sekä kulttuurista moninaisuutta, tutustuttaa oppilas joihinkin lastenkulttuurin muotoihin sekä innostaa niiden käyttäjäksi ja oman kulttuurin tuottajaksi. Oppiaineen sisällöissä täsmennetään, että oppiaineessa tutustutaan lastenkulttuuriin ja tapakulttuuriin omassa lähiympäristössä, juhlaperinteisiin sekä joihinkin kansanperinteen muotoihin ja osallistutaan yhdessä esitysten tai muiden kulttuurituotteiden tekemiseen (Opetushallitus, 2014, 107–108).

Vuosiluokilla 3–6 tutustutaan kulttuurisisältöihin, joista keskeisiä ovat sanataide, media, draama, teatteritaide sekä puhe- ja viestintäkulttuurit. Oppiaineen tavoitteena on tukea oppilasta kielellisen ja kulttuurisen identiteetin rakentamisessa, ohjata arvostamaan eri kulttuureja ja kieliä sekä luoda oppilaalle mahdollisuuksia tutustua media- ja kulttuuritarjontaan sekä oman kulttuurin tuottamiseen. Sisällöissä tutustutaan oppilaille läheisiin kansanperinteen lajeihin ja niiden jatkajiin nykykulttuurissa. Lisäksi opetuksessa hyödynnetään lapsille ja nuorille suunnattua media- ja kulttuuritarjontaa, esimerkiksi kirjastoa, elokuvia, teatteria ja museoita. Myös omien esitysten suunnittelu ja toteutus kuuluu opetuksen sisältöihin. (Opetushallitus, 2014, 158, 163–164.)

Kaikilla vuosiluokilla äidinkielen oppimisympäristöön kuuluu myös koulun ulkopuolinen ja kulttuuri- ja mediatarjonta (Opetushallitus, 2014, 104, 161.) Tätä tarjontaa ovat koulu- ja lähikirjasto sekä erilaisten lasten kulttuuritapahtumat. Koska myöhemmin esiteltävät draama

ja media-aiheet ovat olennainen osa äidinkielen ja kirjallisuuden opintoja, myös niiden kohdalla koulun ulkopuolinen kulttuuri- ja mediatarjonta on osa oppimisympäristöjen moninaisuutta. Lisäksi Suomen kieli ja kirjallisuus vuosiluokilla 3–6 sisältää kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen. Sen mukaisesti opetuksessa hyödynnetään lapsille ja nuorille suunnattua media- ja kulttuuritarjontaa, esimerkiksi kirjastoa, elokuvia, teatteria ja museoita. (Opetushallitus, 2014, 164.)

### **4.3 Draama oppisisältönä ja työtapana**

Draama ei ole itsellinen oppiaine vaan yksi äidinkielen kulttuurinen oppisisältö kaikilla vuosiluokilla ja merkittävä työtapä lähes kaikissa oppiaineissa. Draaman käyttö menetelmänä lisää monipuolista itseilmaisua sekä helpottaa vuorovaikutusta erilaisten ihmisten kanssa. Lisäksi se edistää oppilaiden kasvua itsensä tunteviksi, terveellä itsetunnolla varustetuiksi ja luoviksi ihmisiksi. (Opetushallitus, 2014, 30.) Opettajia ohjataan käyttämään draamaa tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen eli tunnetaitojen harjoittelussa osana itsensä huolehtimisen ja arjen taitoja. Sen avulla voidaan vahvistaa oppiaineen toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä ja esteettistä luonnetta. Draama on myös keino kielen tutkimiseen (Opetushallitus, 2014, 100, 104, 106).

Draamaa yhdistetään myös muiden oppiaineiden opetukseen. Se on mainittu kaikkien kielten, ympäristöopin, elämänskatsomustiedon, historian, uskonnon, käsityön ja yhteiskuntaopin kohdalla yhtenä käytössä olevana työtapana.

### **4.4 Uudet ja vanhat mediat laaja-alaisen osaamisen kohteena, oppisisältönä ja työtapana**

Opetussuunnitelman perusteissa media-aiheet liittyvät laaja-alaisiin osaamiskokonaisuuksiin Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), Monilukutaito (L4), Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöihin.

Kulttuurisen osaamisen puitteissa lasta ohjataan tunnistamaan median vaikutus kulttuurin muokkaamisessa. Itsestä huolehtimisen taitoihin kuluu muun muassa teknologian vastuullinen

käyttö. Monilukutaito on nimensä mukaisesti erilaisia lukutapoja, joita harjoitellaan sekä perinteisissä että monimediaisissa oppimisympäristöissä. Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisen oppimiskokonaisuuden (L7) puitteissa oppilaita opetetaan arvioimaan median vaikutuksia ja käyttämään sen mahdollisuuksia. (Opetushallitus, 2014, 21–24.)

Osaamiskokonaisuus L5 ottaa laajimmin kantaa medioihin ja tieto- ja viestintätekniikoihin. Sen mukaisesti osaamista kehitetään tieto- ja viestintätekniologian käyttö- ja toimintaperiaatteiden ymmärtämisen, tieto- ja viestintätekniikoiden (myös tv) vastuullisen, turvallisen ja ergonomisen käytön sekä tv:n tiedonhallinnallisen ja vuorovaikutuksellisen käytön osalta. Käytön lisäksi keskeistä on merkitysten ja vaikutusten arvioinnin harjoittelu. (Opetushallitus, 2014, 23.) Osana tätä osaamiskokonaisuutta vuosiluokilla 1–2 oppilaiden nähdään tarvitsevan rikasta tekstiympäristöä mutta myös suojaavaa tukea median käytössä, jotta monilukutaito voi kehittyä. Opeteltavia taitoja ovat muun muassa tuottaminen, tulkitseminen ja arvottaminen. (Opetushallitus, 2014, 101.)

Oppimisympäristöissä ja niiden kehittämisessä huomioidaan mediakulttuuri ja sen monimuotoisuus. Oppimista edistetään ja tuetaan uusilla tieto- ja viestintätekniologian ratkaisuilla ja oppilaisen omien tietoteknisten laitteiden käyttö opetuksen tukena on mahdollista. (Opetushallitus 2014, 29.)

Perusopetuksessa opetettavista oppiaineista äidinkieli ja kirjallisuus pitää sisällään median yhtenä opetuksessa tutustuttavista kulttuurisisällöistä kaikilla vuosiluokilla. Kaikilla vuosiluokilla mediakasvatuksen tavoitteena on mediasisältöjen tulkitseminen ja tuottaminen sekä niiden ymmärtäminen kulttuurisena ilmiönä. Saman oppiaineen piirissä oppilaita ohjataan mediavälineiden monipuoliseen ja turvalliseen käyttöön. Luokilla 3–6 äidinkielen ja kirjallisuuden tehtävänä on ohjata oppilaita toimimaan vastuullisesti myös monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Opetushallitus, 2014, 104–105, 160–161.)

Mediaa ja sen sisältöjä hyödynnetään myös muissa oppiaineissa kuin äidinkielessä. Esimerkiksi kuvataiteessa keskeisiä sisältöalueita on kolme, joista kaksi käsittelee kuvakulttuureja. Kuvakulttuurin käsitteen avaamiseksi seuraavassa alaluvussa. Kuvataiteessa opetuksen sisältöjä valitaan myös mediakulttuureista. Uskonnon opetuksessa oppilaat harjaannuttavat medialukutaitoaan, ja sisältöjen valinnassa otetaan huomioon uskonto

liittyvien teemojen käsittely mediassa ja populaarikulttuurissa. (Opetushallitus, 2014, 246–247, 268.)

#### **4.5 Kuvataide, valokuvaus, sarjakuva, elokuva, arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö kuvakulttuurina**

Mediakasvatusta olennaisemmin kuvakulttuurit liittyvät kuvataiteen opetukseen. Kuvakulttuureilla tarkoitetaan visuaalista todellisuutta eli esimerkiksi mainoksia, veistoksia, uutiskuvia, arkkitehtuuria, sarjakuvia ja elokuvia. Kuvakulttuurit muokkaavat elämää, kulttuuria ja siitä tehtyjä kuvallisia esityksiä. (Kallio-Tavin, 2017.)

Kuvataiteen opetuksen tehtävä on ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin. Kulttuurista osaamista vahvistetaan kuvien tuottamisen ja tulkitsemisen avulla. Kuvataiteen opetus kehittää visuaalisten kulttuurien ilmiöiden ymmärtämisen kykyä. Traditioiden välittymistä ja uudistumista tuetaan kulttuuriperinnön tuntemisen avulla. Opetuksessa tutustutaan museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin sekä tarkastellaan kuvataiteen harrastusmahdollisuuksia. (Opetushallitus, 2014, 143, 266)

Ylemmillä vuosiluokilla kuvataiteen opetuksessa oppilaat laajentavat omakohtaista suhdetta kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin. Opetuksessa tarkastellaan taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin vaikutuksia mielipiteisiin, asenteisiin ja toimintatapoihin oppilaiden omassa elinympäristössä ja yhteiskunnassa. Kuvataiteessakin hyödynnetään vastuullisesti tieto- ja viestintäteknologiaa ja verkkoympäristöjä sekä koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä. (Opetushallitus 2014, 267–268.)

Pelien, lehtien ja elokuvien käyttö opetuksessa voidaan perustella laaja-alaisella oppimiskokonaisuudella Monilukutaito (L4). Se ohjeistaa käyttämään pelejä, lehtiä ja elokuvia ikäkauden tarpeisiin soveltuvasti. (Opetushallitus, 2014, 101.) Sarjakuvia ei mainita erikseen minkään oppiaineen kohdalla, mutta se lasketaan kuuluvaksi lehtiin ja täten kuvakulttuureihin.

Arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö saa opetussuunnitelman perusteissa vain vähän huomiota. Se kuitenkin liittyy kuvakulttuurien kautta kuvataiteen opetukseen. Ympäristöopin opetuksessa tavoitteena on ohjata oppilaita luonnon ja rakennetun ympäristön sekä niiden



ilmiöiden tuntemiseen ja ymmärtämiseen (Opetushallitus, 2014, 131, 239). Lisäksi rakennettua ympäristöä hyödynnetään käsityön ideoinnissa vuosiluokilla 3–6.

#### **4.6 Musiikki itseilmaisutaidon ja kulttuuriperinnön oppimisen tukena**

Musiikkia voidaan käyttää opetuksessa sisältönä muutoinkin kuin kyseisen oppiaineen kohdalla. Musiikki on myös oppimisen väline eikä vain sen kohde.

Musiikin opetuksen tehtävä luokilla 1–2 on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. Musiikin monipuolinen opiskelu auttaa itseilmaisutaitojen kehittymistä. Musiikilliseen kulttuuriperintöön tutustutaan leikkien, laulaen ja liikkuen. Opetuksessa nautitaan muun muassa musiikin kulttuurisesta monimuotoisuudesta ja ohjelmistojen suunnittelussa huomioidaan oppilaisen omat kulttuurit ja niiden vaaliminen. Oppimisympäristöinä hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden tahojen tarjoamia mahdollisuuksia. (Opetushallitus, 2014, 141–142.)

Vuosiluokilla 3–6 musiikin opetuksen avulla pyritään arvostamaan ja uteliaaseen suhtautumiseen musiikkia ja kulttuurista monimuotoisuutta kohtaan kuten myös musiikkikulttuurien jäsentämiseen. Sisältöjen valinnan perusteena on monipuolinen tutustuminen musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin. Ohjelmistojen kohdalla oppilaiden omat kulttuurit, kulttuuriperinnön vaaliminen ja kulttuurisen ymmärryksen avartaminen ovat keskeisessä asemassa. Ohjelmisto sisältää niin lastenmusiikkia, eri kulttuurien musiikkia, taidemusiikkia, populaarimusiikkia kuin kansanmusiikkiakin. Opetuksessa hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia. (Opetushallitus, 2014, 263–265.)

#### **4.7 Pelien ja pelillisyyden hyödyntäminen opetuksessa**

Opetussuunnitelmassa puhutaan pelillisyydestä muun muassa oppimisen ilon ja luovan ajattelun ja oivaltamisen edistämisen yhteydessä. Opetushallituksen Pelillinen -julkaisussa (Tolonen, Manninen, Hummelin & Karjalainen, 2018) pelillisyyden hyödyiksi mainitaan oppilaiden motivointi, oppimaan sitoutuminen ja oppimisen omistajuuden lisääntyminen.

Lisäksi pelilliset oppimisprosessit ja pelit tekevät oppimisesta merkityksellistä ja tarjoavat oppimiselle konkreettisia tarkoituksia. Pelillisiä elementtejä ovat esimerkiksi taustatarina, narratiivi ja kertomus, yhteistyö, aikapaine ja killat, tiimit ja klaanit.

Pelien avulla on mahdollista kehittää muun muassa eettistä ja esteettistä ajattelua, muistia ja mielikuvitusta. Pelien avulla voidaan harjoitella myös vuorovaikutustaitoja ja monenlaisten ihmisten kanssa toimimista. Pelien ja leikkien yhteydessä opitaan sääntöjen ymmärtämistä, sopimusten ja luottamuksen merkitystä sekä harjoitellaan päätösten tekemistä. (Opetushallitus 2014, 99–100, 156)

Työtapana pelit ja pelillisuus on osa tarkoituksenmukaista ja monipuolista tieto- ja viestintäteknologian käyttöä. Pelillisyyttä tulee hyödyntää oppimisen edistäjänä. Muun muassa matematiikan opetuksessa pedagogisesti ohjatut leikit ja pelit on yksi tärkeä työtapana ja opetuksessa onkin mahdollista käyttää sekä perinteisiä että uudempia pelejä ja sovelluksia. (Opetushallitus, 2014, 31, 101, 130).

#### **4.8 Tanssi, teatteri, sirkus, festivaalit ja tapahtumat**

Tanssin, teatterin, festivaalit ja tapahtumat sekä sirkus eivät muodosta minkäänlaista kokonaisuutta yksinään. Esimerkiksi sirkusta ei ole mainittu opetussuunnitelman perusteissa kertaakaan. Teatteritaide puolestaan on yksi äidinkielen ja kirjallisuuden kulttuurisisällöistä ja teatterileikki yksi kielen tutkimisen keinoista. Festivaalejakaan ei mainita erikseen, mutta opetuksessa tulee hyödyntää koulun ulkopuolisia tahoja, joihin erilaiset festivaalit voidaan laskea. Musiikin opetuksessa voidaan hyödyntää myös koulun ulkopuolisia tapahtumia (Opetushallitus, 2014, 141). Tanssillakin on hyvin marginaalinen osa opetussuunnitelmassa, sillä se mainitaan vain liikunnan sisältöalueessa S1 Fyysinen toimintakyky (Opetushallitus, 2014, 274).

#### **4.9 Kulttuuriopetussuunnitelma**

Kulttuuriopetus on yksi aihekokonaisuus laajassa opetussuunnitelmassa. Sen osasia on pirstoutunut sinne tänne eri oppiaineisiin, sisältöihin ja tavoitteisiin, mutta toisaalta se on kuin seitti, joka on kietoutunut kattamaan koko opetussuunnitelman. Voi havaita, että asiat liittyvät toisiinsa monissa eri kohdissa muodostaen laajoja kokonaisuuksia. Kulttuuri voi olla monella

tavalla osa kouluarkea, joko oppituntien sisällä olevina sisältöinä, harrastetoimintana oppituntien välissä tai koulun jälkeen. Tavoitteellinen kulttuuriopetussuunnitelma yhdistää nämä tekijät ja tekee kulttuuriopetuksesta näkyvää ja selkeän osan koulun arkea.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kulttuurikasvatussuunnitelma on mainittu opetussuunnitelmaa täydentävänä mahdollisuutena. Kulttuuriopetukseen liittyy olennaisesti yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä toiminta on täysin opetussuunnitelman mukaista, sillä yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa rikastaa koulutyötä ja liittää sen ympäröivän yhteisön elämään (Opetushallitus, 2014, 11–12). Yhteistyö kehittäminen koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa on myös osa koulun toimintakulttuurin kehittämistä. Koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä muun muassa kirjastot, liikunta-, taide- ja luontokeskukset sekä museot mahdollistavat vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista sisältävän opetuksen järjestämisen. Myös opetuksen eheyttämisen puitteissa erilaiset tapahtumat ja opintokäynnit ovat mahdollisia (Opetushallitus, 2014, 27–31).

Kulttuurikasvatussuunnitelmasta voidaan käyttää myös nimeä kulttuuriopetussuunnitelma. Suunnitelmat voivat vaihdella kuntakohtaisesti, sillä niitä ei koske mikään valtakunnallinen linjaus. Tässä työssä käytetään nimeä kulttuuriopetussuunnitelma, koska se on koulun opetusta ohjaava asiakirja. Kulttuuriopetussuunnitelma määrittelee sen, miten kulttuuri-, taide- ja kulttuuriperintökasvatus kunnassa toteutetaan. Suunnitelman parissa toimivat kunnan opetus- ja kulttuuritoimi yhdessä taidelaitosten kanssa. Suunnitelmissa painottuu usein paikallisen kulttuurin tuntemus. Kunnallista kulttuuriopetussuunnitelmaa voidaan perustella muun muassa tasavertaisten mahdollisuuksien tarjoamisella kaikille lapsille ja nuorille. Sen avulla opetus on systemaattista, tasa-arvoista, saavutettavaa ja monipuolista. (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, 2016.) Kulttuuriopetussuunnitelman tärkeimpänä tavoitteena on mahdollistaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen aikana kulttuurinen yleissivistys, tukea kulttuuri-identiteetin muodostumista ja vahvistaa kulttuurien moninaisuuden ymmärtämistä. (Setälä, Tiainen-Niemistö, & Vesikansa, 2016, 18–19). Lokakuussa 2018 Suomessa 109 kunnalla oli valmis kulttuuriopetussuunnitelma ja viidessä se oli tekeillä. Tämä on noin kolmasosa Suomen kunnista. (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, 2018.)

Kulttuuripolulla tarkoitetaan koulujen ja kulttuuritoimijoiden välistä yhteistyötä. Siinä kerrotaan konkreettisesti, missä vaiheessa perusopetusta tai varhaiskasvatusta esimerkiksi

tehdään vierailuja kulttuurilaitoksiin tai osallistutaan taidekasvatustyöpajaan. Kulttuuripolun avulla opetusta on helppo aikatauluttaa ja resursoida. Kulttuuriyhdyshenkilö välittää kouluissa ja päiväkodeissa tietoa lastenkulttuurin tarjonnasta, ilmoittautumisista ja osallistuu lastenkulttuuriohjelman suunnitteluun kasvatustyön ammattilaisen näkökulmasta. (Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, 2016.)

## **5 Tutkimuksen toteutus**

Tämä tutkimus sai alkunsa opetussuunnitelmaa ja koulun kehittämistä koskevalla kurssilla, jonka aikana kuulin ensimmäistä kertaa kulttuuriopetussuunnitelmasta. Piakkoin päätin jatkaa aiheen syventämistä myös pro gradun parissa. Tutkielman vaiheet ovat olleet moninaiset ja työ on edennyt hitaasti. Työtä on tehty useissa lyhyissä jaksoissa, kunnes viimein syksyllä 2018 pystyin aloittamaan työn tekemisen täysipainoisemmin.

Tutkimukseni on fenomenografinen tutkimus, sillä perehdyn vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsityksiin kulttuuriopetuksesta. Aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla. Tässä luvussa kerrotaan tarkemmin tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä vaiheista kuten myös tutkimuksen teon metodologisista valinnoista. Kerronnassa ja perusteluissa pyrin kertomaan asiat niin kuin ne ovat, ei niin kuin niiden haluaisin olevan.

### **5.1 Tutkimuskysymykset**

Tutkimusprosessin alkuvaiheessa ja ennen haastatteluja yritin hahmotella mahdollisimman tarkkoja tutkimuskysymyksiä, joiden pohjalta suunnata haastattelua. Tarkoitukseni oli aluksi kartoittaa kasvattajien näkemyksiä kulttuuriopetuksen vaikutuksista, mutta haastattelujen jälkeen huomasin, että tästä näkökulmasta aineisto olisi ollut hyvin suppea, vaikka olinkin kysellyt kasvattajien näkemyksiä kulttuuriopetukseen osallistumisen tai osallistumatta jättämisen vaikutuksista. Lopulliset tutkimuskysymykset muodostuivat vasta aineiston keräämisen ja siihen perehtymisen jälkeen, kun päätin, mitä asiaa haluan haastateltavien kerronnasta tutkia. Tutkimuskysymyksiksi muodostui:

**1. Millaisia käsityksiä vanhoillislestadiolaisilla kasvattajilla on kulttuuriopetuksesta?**

**2. Miten vanhoillislestadiolaiset kasvattajat arvottavat kulttuuriopetuksen sisältöjä?**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla on tarkoitus tutkia niitä vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsityksiä, jotka koskevat kulttuuriopetusta. Kysymyksen tausta-ajatus on, että vanhoillislestadiolainen vakaumus voi vaikuttaa kulttuuriopetusta koskeviin käsityksiin. Toisena taustalla vaikuttavana oletuksena on, että kasvattajilla on niin omien lasten kuin työnkin kautta saatua tietoa kulttuuriopetuksesta. Suhteellisen avoin kysymyksen muoto

mahdollistaa käsitysten tutkimisen eri näkökulmista. Kysymyksen avulla perehdytään siihen, miten erilaiset käsitykset vaikuttavat kulttuuriopetukseen osallistumiseen.

Toinen tutkimuskysymys perustuu siihen oletukseen, että vanhoillislestadiolaiset kasvattajat arvottavat joitakin kulttuurin ja taiteen aloja tärkeämmäksi kuin toisia. Tutkimuksessa pyritään saamaan tietoa näistä arvostusjärjestyksistä sekä arvostusjärjestysten perusteluista.

## **5.2 Fenomenografia**

Tämä tutkimus on fenomenografinen tutkimus. Fenomenografia on tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus eikä pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. Tarkastelun kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Rissanen 2009, 35). Tutkimussuuntauksessa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta. Tämä tarkoittaa erilaisten ilmiöiden kokemisen, käsittämisen ja käsitteellistämisen tapojen tutkimista (Huusko & Paloniemi, 2006, 165; Niikko, 2003, 24). Päämäärä on paljastaa kokemisen, käsittämisen ja käsitteellistämisen tapojen vaihtelu (Niikko, 2003, 25) ja luoda niistä tulkintaa (Rissanen, 2009, 35).

Tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisistä suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä on hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä kulloinkin tutkittavasta asiasta (Rissanen, 2009, 35). Fenomenografia korostaa yksilöllisen kokemuksen sijaan kollektiivisen kokemuksen merkitystä (Niikko, 2003, 45). Ilmiöt, joiden ymmärtämisestä ja käsittämisestä ei ole aiempaa tietoa, ovat otollista maaperää fenomenografiselle tarkastelulle (Huusko & Paloniemi, 2006, 171). Tämän tutkimuksen aihepiiristä en löytänyt muita tutkimuksia. Lähimmäksi aihepiiriltään tulee Mustakallion (2016) pro gradu, joka kuitenkin lähestyy aihepiiriä vain musiikin opetuksen kautta sekä perustuu jo perusopetuksen päättäneiden haastatteluihin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitys tarkoittaa syvällistä ymmärtämistä tai näkemystä jostakin asiasta tai ilmiöstä (Niikko, 2003, 25). Se on myös suhde yksilön ja ympäristön välillä (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Käsitysten erilaisuuteen vaikuttaa ikää enemmän yksilön kokemustausta. Käsitysten sisällöllinen eli laadullinen vaihtelevuus johtuu yksilöiden viitetaustojen vaihtelusta. (Ahonen 1994, 114.)

Tässä työssä fenomenografinen ote näkyy nimenomaan siinä, että tarkoitus on tutkia haastateltavien käsityksiä tietystä asiasta. Pyrin tuomaan esille käsittämisen ja käsittämisen tapojen vaihtelua ja teen tulkintaa näiden käsitteiden perusteella. Viitetausta voi luoda yhteneväisyyksiä käsitystapoihin, mutta oletukseni on, että vanhoillislestadiolaisuus ei kuitenkaan ole ainoa käsityksiin vaikuttava tekijä.

### **5.3 Aineiston hankinta teemahaastattelun avulla**

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on tavallisin aineistonkeruumenetelmä (Ahonen, 1994, 136). Haastattelun avulla on mahdollista valaista ja kuvata yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön (Niikko, 2003, 31). Haastattelu on suunniteltu keskustelu, joka ohjautuu tutkijan toimesta ja aloitteesta sekä perustuu tutkijan tavoitteisiin. Haastattelun keskeinen tavoite on saada tietoa tutkittavasta aiheesta ja sen ympäriltä. (Eskola & Vastamäki, 2010, 26; Hirsjärvi & Hurme, 2000, 43.) Haastattelu on hyvä menetelmä esimerkiksi silloin, kun halutaan tutkia tuntemattomia alueita ja arkoja tai vaikeita aiheita. Menetelmän haastavia puolia ovat valmiiden mallien puutteesta johtuvat analysoinnin, tulkinnan ja raportoinnin ongelmat. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 25, 35.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, jossa haastattelija on ennalta päättänyt haastattelun teemat, jotka ovat kaikille haastateltaville samat (Ahonen, 1994, 138; Hirsjärvi & Hurme, 2000, 47; Tuomi & Sarajärvi, 2012, 75). Tarjolla ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja vaan haastateltavat vastaavat omin sanoin. Haastattelijan on tarkastettava, että kaikki teemat tulevat käsitellyiksi kaikkien haastattelujen aikana, vaikka vastausten laajuus ja järjestys saavatkin vaihdella. (Eskola & Vastamäki, 2010, 28–29.) Haastattelun teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2012, 75).

Tämän tutkimuksen kannalta teemahaastattelu on perusteltu menetelmä, koska halusin tietoa sellaisesta aihepiiristä, jota ei ole aiemmin tutkittu. Teemahaastattelu mahdollisti sen, että haastateltavat saivat painottaa haastattelun aikana itselleen tärkeitä teemoja ja kysymyksiä kulttuuriopetuksen ympärillä. Haastattelun teemat suunnittelin Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelman tavoitteiden ja kulttuurin vaikutusta koskevien tutkimusten perusteella. Tutkimuksen viitekehys sai kuitenkin lopullisen muotonsa ja sisältönsä yhtä aikaa

aineiston analyysin kanssa. Tuntui luonnottomalta päättää kovin tarkasti jo etukäteen teoreettisen viitekehyksen rajoista ja sen myötä myös haastattelussa käsiteltävistä asioista.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tutkimuksen tiedonantajien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Tutkimuksessa haastattelin kolmea vanhoillislestadiolaista kasvattajaa, jotka olivat kotoisin Pohjois-Suomesta. Esitän heidän ikänsä sitaattien yhteydessä lähimpään täyteen kymmeneen pyöristettynä. Käytän haastateltavista nimeä kasvattaja, koska heillä oli joko omia lapsia ja he työskentelivät kasvatusalalla tai jompikumpi edellisistä ehdoista täyttyi.

Haastateltavien määrä on pieni, mutta samansuuntainen sen kanssa, että pro graduissa aineistojen koot ovat yleensä pieniä tai vähäisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastateltavien valinnan keskeinen perustelu oli yksi yhteinen nimittäjä – vanhoillislestadiolaisuus. Se, että haastateltavat ovat kaikki naisia, ei johtunut siitä, että olisin halunnut erityisesti tutkia naiskasvattajien käsityksiä. Naisten valikoituminen haastateltavaksi johtui siitä, että he suostuivat helposti ja nopeasti haastatteluihin. Haastatteluajkojen sopiminenkin tapahtui kitkatta. Suurempi haastateltavien lukumäärä, mieskasvattajien sisällyttäminen aineistoon tai aikuisiällä vanhoillislestadiolaisuuteen kääntyneiden kasvattajien haastattelut olisivat kyllä voineet avata aihepiiriin uusia ja erilaisiakin näkökulmia tästä aineistosta löytyneiden käsitysten lisäksi.

Suunnittelin haastattelujen toteuttamista ryhmähaastatteluna, mutta kaikille sopivan haastatteluajan löytäminen oli vaikeaa, joten päädyin yksilöhaastatteluihin. Kaksi ryhmähaastatteluun lupautuneista suostui myös yksilöhaastatteluihin. Haastatteluista sovittiin joko puhelimitse tai WhatsApp -viestien välityksellä. Yhteydenotoissa kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja kysyin suostumusta haastateltavaksi. Haastateltavat suostuivat nopeasti pyyntööni. Yhteistä haastateltaville oli se, että kaikki epäilivät jo lupautumisvaiheessa, pystyväkö antamaan mitään tärkeää tietoa.

Kaikki haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja. Ennen haastatteluja pohdin, voiko tuttuus vaikuttaa jollakin tavalla haastattelutilanteisiin ja haastateltavien kerrontaan. En kuitenkaan kokenut tuttuuden vaikuttavan ainakaan rajoittavasti haastateltavien puheeseen, sillä haastateltavat vastasivat laajastikin kysymyksiini. Vastausten laajuuden takia huomasin täsmentävien kysymysten välillä unohtuvan haastateltavan puheen aikana, vaikka haastattelussa onkin periaatteessa hyvä mahdollisuus tehdä täsmentäviä lisäkysymyksiä.



Haastattelut suoritin marraskuussa 2018. Haastatteluista kaksi tapahtui haastateltavan kotona ja yksi omassa kodissani. Tilanteet olivat rauhallisia ja haastatteluille sopivia. Kaksi haastateltavaa oli valmistautunut haastatteluun kirjoittamalla ylös mieleen tulleita ajatuksia, mutta he eivät käyttäneet muistiinpanoja haastattelujen aikana. Vasta haastattelujen loppupuolella haastateltavat pyynnöstäni tarkistivat muistiinpanonsa. Tässä vaiheessa täydennyksinä tuli muutama lyhyt kommentti. Ensimmäinen haastattelu kesti noin 90 minuuttia, toinen noin 60 minuuttia ja kolmas jälleen noin 90 minuuttia.

Pidin haastatteluja miellyttävänä tapana kerätä tietoa. Tähän vaikutti mahdollisesti se, että haastateltavat olivat minulle entuudestaan tuttuja. En tehnyt varsinaista pilottihaastattelua, koska suoritin ensimmäisen haastattelun sillä ajatuksella, että rungon osoittautuessa toimimattomaksi en käytä kyseistä haastattelua aineistossa. Haastattelurunko osoittautui kuitenkin toimivaksi ja pystyin tekemään kaksi muutakin haastattelua samalta pohjalta. Haastattelurungon toimivuus johtui ehkä sen avoimuudesta: rungossa oli vain kuusi yhteistä teemaa, joista halusin tietoa. Teemojen alle olin merkinnyt itseäni varten avainsanoja ja sanapareja, joista voisin kysyä tarkemmin, mutta en kokenut tarpeelliseksi kysyä kaikista avainsanoista kaikilta haastateltavilta. Haastattelurunko on liitteenä kuten myös ennen haastatteluja allekirjoitetut suostumislomakkeet.

#### **5.4 Aineiston analyysi**

Tässä alaluvussa kerron, miten aineisto on analysoitu mukaillen Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita. Lisäksi analyysissäni on ollut vaikutteita fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisestä nelivaiheisesta analyysistä esimerkiksi Huuskon ja Paloniemen (2006) tapaan. Tulosten tarkastelussa hyödynnän soveltuvien osien Rintalan (2016) ja Nokelan (2018) pro graduissa käyttämiä taulukkomalleja.



Kuvio 2. *Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen.* (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Aineiston analyysiä tehdessäni koin, että analyysiä ei voi pilkkoa niin selkeisiin vaiheisiin kuin esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) antavat analyysimallissaan ymmärtää. Huomasin aineiston analyysin alkavan jo heti ensimmäisen haastattelun jälkeen pohtiessani haastateltavan kertomia asioita. Huomasin tekeväni huomioita suhtautumisesta, mielipiteistä ja kommentaiteista eli haastattelujen samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista jo toisen haastattelun aikana. Kolmannen haastattelun jälkeen vertailtavaa oli luonnollisesti enemmän. Suoritin haastattelut peräkkäisinä päivinä, joten ne olivat hyvin tuoreena mielessä ja ehkä siksikin niitä oli helppo mielessä vertailla.

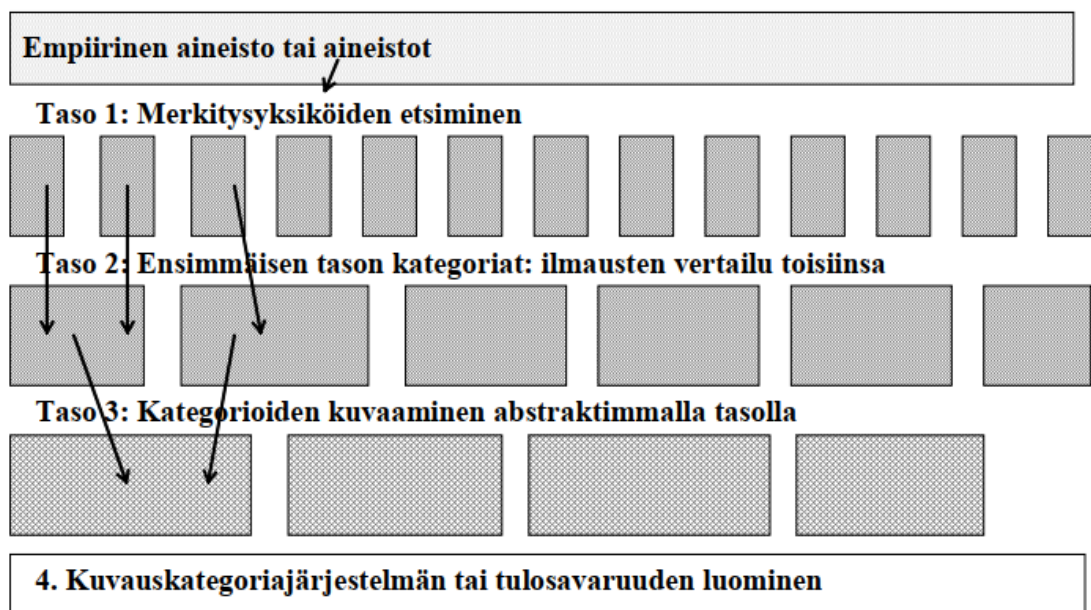
Vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2018) puhuvat koko ajan pelkistetyistä ilmauksista, itse pidin ilmaukset mahdollisimman pitkään siinä muodossa kuin ne aineistossa olivat. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että alkuperäiset ilmaukset olivat näkyvillä koko analyysin ajan, vaikka niitä ei lopullisissa tulostaulukoissa esitetä. Ilmausten pitäminen näkyvillä alkuperäisessä

muodossa auttoi siinä, että ajatuskokonaisuudet pysyivät yhteneväisinä ja ilmaisun sävy tallella (Ahonen, 1994, 143).

Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston äänenkäsittelyohjelman avulla. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 57 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litteroinnin jälkeen tarkistin haastattelujen ja litteroinnin yhteensopivuuden kuuntelemalla vielä kerran kaikki nauhat läpi seuraten samalla tekstiä. Tarkistuksen jälkeen luin aineistoa vielä muutamaan kertaan.

Tuomen ja Sarajärven (2018) taulukon mukaan olin nyt analyysin kolmannessa vaiheessa. Suoritin sen keräämällä aineistosta kulttuuriopetusta koskevat ilmaukset yhdeksi Excel-tiedostoksi.

Tässä vaiheessa tutkimusta olin siinä tilanteessa, että jouduin muuttamaan tutkimuskysymyksiäni. Ennen haastatteluja olin kuvitellut tutkivani kulttuuriopetuksen vaikutuksia, mutta kerätessäni niitä koskevia ilmauksia, työn tekeminen vaikeutui. Koin parhaaksi vaihtoehdoksi muuttaa aineiston lähestymistapaa ja työn tekeminen helpottuikin huomattavasti. Lähestymistavan muutoksen myötä koin pystyväni hyödyntämään aineistoa paljon laajemmin ja monipuolisemmin kuin pitäytymällä kulttuuriopetuksen vaikutuksia koskevissa käsityksissä. Tuomen ja Sarajärven taulukon neljäs kohta tuli siis tehtyä samalla kuin kolmaskin.



Kuvio 3. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot *Uljensia (1989, 41) mukailten.* (Huusko & Paloniemi, 2006.)

Tässä vaiheessa analyysiä hyödynsin Huuskon ja Paloniemen (2006) taulukkoa. Koska olin käsitellyt aineistoa jo niin paljon, että se oli minulle erittäin tuttua, pystyin helposti ryhmittelemään ilmaukset sen mukaan, mitä ne käsittelivät (taso 2). Ilmausten yhdistely ja ryhmittely tapahtui yhtä aikaa samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsimisen kanssa. Analyysini muistutti enemmän fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä analyysiä, koska olin kiinnostunut laadullisista eroista enkä määrällisestä painottumisesta (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Marginaalinen ilmaisu paljastaa usein oleellisen teoreettisen ulottuvuuden tutkittavassa asiassa. Sitä edustaa ehkä vain yksi henkilö, mutta sen kiinnostavuus perustuu laadulliseen sisältöön. (Ahonen, 1994, 127.)

Taso 3 eli kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla (Huusko & Paloniemi, 2006) ja Tuomen ja Sarajärven (2018) analyysimallin kuudes kohta olivat analyysin toiseksi viimeinen vaihe. Tässä kohtaa yhdistin ilmaukset alaluokiksi eli alatason kategorioiksi. Alatason kategorioita syntyi yhteensä 19.

Näistä yhdeksästätoista alatason kategoriasta muodostin vielä viimeisessä vaiheessa neljä kuvauskategoriaa eli pääluokkaa. Käsitusten jakautuminen eri ryhmissä ilmaistaan kuvauskategorioiden avulla. Esitän eri ryhmät horisontaalisesti, koska halusin ilmaista käsitusten samanarvoisuutta (Rissanen, 2009, 35–36).

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla analyysi poikkeaa edellä kuvatusta, sillä vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen haettiin kulttuuriopetuksen sisältöjen arvottamistehtävällä. Haastattelut sisälsivät osion, jossa haastateltavat asettelivat kulttuuriopetuksen sisältökortit sellaiseen järjestykseen, joka kuvasi heidän kokemaansa arvostusta kulttuuriopetuksen eri sisältöjä kohtaan. Arvokkaimmiksi ja tärkeimmiksi koetut sisällöt tuli asettaa kuvion yläreunaan ja vähiten arvostetut sisällöt kuvion alareunaan. Sisältökortit laadin Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelman ja Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton luettelemien kulttuuriopetuksen osa-alueiden pohjalta. Sisältökortteja oli yhteensä 18: *suomalainen kulttuuriperintö, maailmankulttuurit, kirjallisuus, sanataide, kuvataide, valokuva, sarjakuva, elokuva, arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö, muotoilu ja kädentaidot, uudet ja vanhat mediat, musiikki, teatteri, draama, tanssi, sirkus, pelit sekä festivaalit ja tapahtumat.*

Jaot tärkeisiin, ei niin tärkeisiin ja vähiten tärkeisiin muodostin korttien paikkojen ja haastateltavien sanavalintojen perusteella. Haastateltavat käyttivät esimerkiksi sanoja ”täällä ylhäällä”, ”keskellä olevat” ja ”täällä alimpana” kertoessaan järjestyksen perusteluja. Perusteluissa he käyttivät muun muassa sanoja ”eivät ole niin tärkeitä” ja ”pidän omassa arvomaailmassa tärkeinä”.

## **5.5 Eettisyys ja luotettavuus**

Luotettava laadullinen tutkimus perustuu eettiseen kestävyyteen (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Eettiset kysymykset ovat esillä koko prosessin ajan alkaen suunnittelusta ja päättyen tutkimusraportin julkaisemiseen (Pietarinen & Launis, 2002, 46). Hirsjärvi ja Hurme (2008) mainitsevat eettisyyteen liittyvinä keskeisimpinä kysymyksinä informointiin perustuvan suostumuksen, luottamuksellisuuden, seuraukset ja yksityisyyden. Näiden lisäksi eettisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi vallankäyttö, tutkijan toiminta ammatti-ihmisenä, laillisuuteen liittyvät kysymykset ja mahdolliset rahoitukset. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 20.) Erilaiset arkaluontoiset aiheet ja kohderyhmän sensitiivisyys lisäävät eettisen pohdinnan merkitystä (Kallinen, Pirskanen & Rautio, 2017, 17). Esimerkki sensitiivisestä vanhoillislestadiolaisuutta koskevasta tutkimuksesta on Hurtigin (2013) uskonnollista yhteisöllisyyttä ja väkivaltaa käsittelevä tutkimus.

Juvosen (2017) määrittelemä sisäpiiriläisyyden käsite on tämän tutkimuksen kohdalla keskeinen, koska lähestyn aihetta myös sisältä päin. Sisäpiiriläisyydellä tarkoitetaan sellaista asiaa, joka erottaa haastateltavat suuremmasta ihmisjoukosta, mutta yhdistää haastattelijaa ja haastateltavaa. Tässä tapauksessa yhdistävä tekijä on vanhoillislestadiolainen vakaumus. Olen myös naispuolinen kasvattaja kuten kaikki haastateltavat. Usein sisäpiiriläisyys helpottaa haastateltavien saamista ja luottamuksen saavuttamista. Haastattelijalla ja haastateltavilla voi olla yhteisiä kokemuksia, jotka tuottavat jaettua ymmärrystä. Sisäpiirihaastattelussa vuorovaikutus voi olla helpompaa kuin ulkopuolisen tekijän haastattelun yhteydessä. Haasteet puolestaan liittyvät haastateltavien vastauksiin, sillä haastateltavat saattavat puhua niin kuin olettavat haastattelijan haluavan kuulla. Puhetapaa muuttamalla voidaan suojella oman tai yhteisön julkisuuskuva. Tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe voivat osiltaan vaikuttaa haastateltavien vastauksiin (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka, 2009, 26). Juvonen (2017) lisää sisäpiirihaastattelun piirteisiin mahdollisuuden ihmissuhteiden muutoksiin. Sisäpiirihaastattelussa eettisyyden kannalta keskeistä on, että haastateltavalla on todellinen mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Päätyessään sisäpiirihaastatteluihin tutkijan tulee tunnistaa aiheeseen liittyvät sitoumuksensa. Lisäksi on hyvä valmistautua siihen, että sisäpiiritutkimus herättää julkaisun jälkeen keskustelua ja kiistaa tulkinnallisten erojen vuoksi.

Tutkimuksen teon yhteydessä en huomannut sisäpiiriläisyyden tai haastateltavien tuttuuden vaikuttavan haastatteluissa. Koin haastattelujen erojen johtuvan haastateltavien persoonista sekä siitä, kuinka jokaisella oli oma tapansa puhua asioista. Tapa saattoi olla esimerkiksi verkkainen ja pohdiskeleva tai hyvin suoraviivainen. Jos aihetta olisi lähestytty enemmänkin opillisesta perustasta, tuttuus ja sisäpiiriläisyys olisivat voineet vaikuttaa enemmän. Tämän tutkimuksen kuitenkin melko käytännönläheinen lähestymistapa mahdollisti sen, että ilmapiiri säilyi neutraalina, vaikka uskon vaikutusta sivuttiinkin haastattelujen aikana.

Tässä tutkimuksessa eettisyyttä on pyritty lisäämään luottamuksellisuudella ja anonymiteetin varmistamisella (Saaranen, Kauppinen & Puusniekka, 2009, 22). Haastateltavilla oli tieto mahdollisuudesta keskeyttää haastattelu niin halutessaan eikä haastattelunauhoitteisiin ja litterointeihin ole ollut pääsyä muilla kuin tutkijalla. Lisäksi haastateltavien tunnistetiedot on muutettu eikä haastateltavista ole puhuttu tunnistettavasti missään tilanteessa. Haastattelunauhoitteet poistin nauhurista heti tietokoneelle siirtämisen jälkeen ja tietokoneelta aineistojen litteroinnin jälkeen. Tutkimusraporttia varten ja anonymiteetin säilyttämiseksi haastateltavien nimet on muutettu nimiksi Aune 50, Bertta 30 ja Cecilia 30. Nimen perässä

oleva luku kertoo haastateltavan iän pyöristettynä lähimpään täyteen kymmeneen. Nimet päätin aakkosten ensimmäisten kirjainten ja haastattelujärjestyksen mukaan.

Perinteisiä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytettyä käsitteitä ovat reliaabelius ja validius, jotka molemmat ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimusperinteestä. Ne eivät suoraan sovi laadullisen tutkimuksen arvioinnin välineiksi ja niistä voisi olla hyvä luopua jopa kokonaan ja korvata ne muilla tavoilla. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 185–189.) Korvaavaksi toiminnaksi Hirsjärvi ja Hurme ehdottavat tutkijan toiminnan ja perustelujen läpinäkyvyyden lisäämistä, triangulaatiota, lähteiden luotettavuuden arviointia ja ylipäättään tutkijan avoimuutta oman kannan ilmaisemisessa ja vaihtoehtoisten tulkintojen poissulkemisen perustelemissa. Aineiston keruun laatua ja luotettavuutta voidaan parantaa hyvällä haastattelurungolla, haastattelukoulutuksella, teknisen välineistön toimivuudella ja haastattelupäiväkirjan pitämisellä. Aineiston käsittelyn laatua voidaan parantaa mahdollisimman pian tapahtuvalla litteroinnilla. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 184–185.) Tekninen laitteistoni toimikin moitteetta ja litteroinnin aloitin heti ensimmäistä haastattelua seuranneena päivänä ja jatkoin siihen saakka, kunnes viimeinenkin haastattelu oli litteroitu. Haastattelupäiväkirjaa pidin puhumalla ajatuksiani nauhalle, joita kuuntelin myöhemmin muutamia kertoja. Kirjoitin myös tutkimuspäiväkirjaani jonkin verran ajatuksia haastatteluista.

Luotettavuuden arviointiin liittyy myös tutkijan puolueettomuuden arviointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koen olleeni tämän aiheen suhteen puolueeton ja hallinneeni aiheen läheisyyden asettamat rajoitukset asiallisesti. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeiden mukaisesti olen toiminut rehellisesti, pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen kaikissa työn vaiheissa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tämän tutkimuksen tekoon ei liity minkäänlaisia rahallisia sidonnaisuuksia, joista tulisi tiedottaa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012, 6). Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt kuvaamaan valintani ja menetelmäni sekä perustelemaan ne. Näin lukijalla on mahdollisuus itsekin arvioida, olenko tutkijana toiminut perustellusti ja eettisesti kestäväällä tavalla.

Aineiston triangulaatio oli tässä tutkimuksessa vaikeaa, koska aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole. Olen kuitenkin peilannut haastatteluissa esiin nousseita asioita esimerkiksi vanhoillislestadiolaisen liikkeen kirjallisuuteen ja niissä esiintyviin ohjeisiin ja opetukseen. Käytän tutkimusraportissa tekijän roolia kuvaavaa verbin aktiivimuotoa. Suomen kielessä

passiivi ei ole tekijätön kuten esimerkiksi englannin kielessä vaan passiivi kuvaa usean ihmisen toimintaa (Kniivilä, Lindblom-Yläne & Mäntynen, 2017, 59) ja koska tässä tutkimuksessa on vain yksi tekijä, on perusteltua käyttää aktiivimuotoa ja tuoda esille se, että tutkija on itse päättänyt valinnoista. Minä-muoto sopii tieteelliseen tekstiin, kunhan teksti muutoin on asiallinen ja tieteelliseen tyyliin sopiva. Erityisesti minä-muoto sopii silloin kuin kirjoittaja perustelee valintojaan ja kertoo omasta aineistonkeruustaan (Kniivilä, Lindblom-Yläne & Mäntynen, 2017, 59).



## 6 Tulokset

Tutkimukseni tarkoitus oli selvittää niitä käsityksiä, joita vanhoillislestadiolaisilla kasvattajilla on kulttuuriopetuksesta. Aineiston analyysin pohjalta muodostin neljä kuvauskategoriaa: *Käsitykset kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavista asioista*, *Kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutuksia koskevat käsitykset*, *Kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden vaikutuksia koskevat käsitykset* ja *Hyvää kulttuuriopetusta koskevat käsitykset*. Kutakin ryhmää kuvaavassa taulukossa on nähtävillä merkitysyksiköt, niistä muodostetut alatason kategoriat ja kuvauskategoria. Sulkeissa oleva luku ilmoittaa kyseiseen merkitysyksikköön liittyvien ilmausten määrän. Lisäksi esittelen litteroidusta aineistosta suoria lainauksia, joilla olen pyrkinyt tuomaan esiin jotain asian kannalta olennaista.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää haastateltavien tuntemaa arvostusta eri kulttuuriopetuksen sisältöjä kohtaan. Kohdassa 6.2 esittelen haastateltavien arvostusjärjestykset niitä kuvaavina kuvioina. Tässä osiossa esittelen erityisellä tehtävällä kerättyjä arvostusjärjestyksiä. Lisäksi olen kerännyt muualla haastatteluissa esille tulleita arvostuksia kuvaavia ja selittäviä lausahduksia ja yhdistänyt tähän analyysiin

### 6.1 Kulttuuriopetusta koskevat käsitykset vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsityksissä

#### Kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavat asiat

Tässä alaluvussa esittelen kuvauskategorian kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavista asioista. Osallistumiseen vaikuttavien asioiden kuvaskategoria piti sisällään 39 merkityksellistä ilmausta, 14 merkitysyksikköä ja neljä alatason kategoriaa.

Taulukko 1. *Käsitykset kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavista asioista.*

Merkitysyksiköt	Alatason kategoriat	Kuvauskategoriat
Viihde/rytmimusiikki ei ole uskovaiselle hyvää musiikkia (3)	Viihteellisyys	Käsitykset kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavista asioista
Tanssi ja tanssiesitykset ei ole hyvä sisältö (2)		
Teatteri ei ole uskovaiselle sopiva paikka (1)		
Elokuissa käynti ei ole uskovaiselle sopivaa (2)		
Viihteellisyys ei kuulu perheen arvoihin ja elämäntapaan (4)	Sisältö	
Esityksen sisältö ratkaisee osallistumisen (5)		
Sisältö ei vaikuta osallistumispäätökseen (1)	Osallistumisen hyödyllisyys	
Elokuvat ja konsertit koulussa ovat "harmaata aluetta" (2)		
Osallistuminen ei anna mitään lisäarvoa (3)	Perhekohtaiset näkemykset	
Osallistumisen kautta saa tärkeitä tietoja (1)		
Lapsi itse päättämässä osallistumisesta (2)		
Vanhempi päättää osallistumisesta (3)		
Sama vakaumus näkyy eri tavoin eri perheissä (7)		
Luottamus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen (3)		

Aineiston pohjalta nimesin ensimmäisen kuvauskategorian *Käsitykset kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavista asioista*. Kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavat asiat jakautuivat tulkinnan mukaan viihteellisyyteen, sisältöön, osallistumisen hyödyllisyyteen sekä perhekohtaisten erojen tunnistamiseen. Kaikki haastatteluihin osallistuneet pohtivat viihteellisuuden merkitystä koulun kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavana tekijänä.

*Joo, se on nimenomman se, se siinä että ei tuota, niin ei halua sen viihteellisuuden vuoksi, niin nehan on aika selkeästi nuo tietyt asiat mihin ei halua että lapsi osallistuu.* (Bertta 30)

Bertalle oli selkeää se, millaiseen opetukseen hän ei halunnut lapsensa osallistuvan. Haastateltavien ilmauksista pystyi kuitenkin selkeästi päättelemään sen, että vanhoillislestadiolaisilla on erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka suoraviivaisesti opetuksesta kieltäydytään tai kuinka sopivana kulttuuriopetukseen osallistumista pidetään. Vanhoillislestadiolaisuuden piirissä sopivuudella tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että kyseinen asia ei ole hyväksi uskolle ja se voi houkutella pois uskosta. Esimerkiksi elokuva itsessään ei ole syntiä, mutta elokuvassa esitettävät asiat ja arvomaailma voivat ohjata uskon kannalta huonoihin ajatusmalleihin ja toimintatapoihin. Jotkut painottavat sisällön arvioinnin

merkitystä osallistumispäätöksen tekemisen hetkellä siinä missä toiset eivät edes harkitse osallistumista, vaikka sisältö olisikin lapsille täysin sopiva.

Sisältöihin liittyy vahvasti viihteellisyyden elementti, jota kaikki haastateltavat pitivät kielteisenä piirteenä niin opetuksessa kuin vapaa-ajallakin. Haastatteluissa ilmeni, että haastateltavat eivät pitäneet viihteellisyyttä omassa elämässään tärkeinä eivätkä halua ohjata lapsiaan sen pariin. Viihteelliseksi kulttuuriopetuksen muodoiksi mainittiin viihdemusiikki, tanssi, teatteri ja elokuvat. Haastateltavat kokivat viihteen ja viihteellisyyden edustavan sellaisia arvoja, jotka eivät vastaa heidän omaa henkilökohtaista arvomaailmaa.

*Mutta emmätiiä et vaikka ei käviskään niin tavallaan menettääkö siinä.* (Cecilia 30)

Haastateltavien ilmauksissa tuli esille ajatus siitä, että kulttuuriopetukseen osallistumattomuus ei aiheuta mitään menetyksiä. Näin koettiin kuitenkin vain kulttuuriopetuksen viihteellisten sisältöjen kohdalla. Tulkintani mukaan kielteinen suhtautuminen viihteellisyyteen johtuu siitä, että viihteen katsotaan sisältävän ja ohjaavan sellaiseen elämään, joka ei ole sopusoinnussa uskon kanssa. Viihde voi ohjata kuluttamaan aikaa väärillä tai väärään ohjaavilla tavoilla ja viedä kauemmas uskosta Jumalaan.

*Emmää tiiä, ehkä se tuntuu jotenki ouolta ko ei oo tottunu ite et ei oo käyny ikinä, mutt sitte mieltii että mitä että jos sen kerran elämässä käy niin että onko se silleen niin paha sitte, tietenki riippuu että mikä mitä juttuja siellä näytellään.* (Cecilia 30)

Ilmauksissa kävi ilmi se, että haastateltavat tiedostivat vanhoillislestadiolaisten keskuudessa olevan erilaisia kantoja kulttuuriopetukseen osallistumisesta. Pääsääntöisesti ilmaukset tukivat sitä näkemystä, että vanhempi päättää lapsen osallistumisesta opetukseen, mutta myös lapsen omille ajatuksille annettiin huomiota. Vaikka yllä olevassa taulukossa ei tule ilmi keskustelun merkitys, kaikki haastateltavat painottivat lapsen ja vanhempien välistä keskustelua ja sen merkitystä. Lapselle tulisi siis perustella se, miksi johonkin ei osallistuta tai osallistutaan.

*Emmänyt ossaa sanoa miten se niinkö, miten sen vois toisin tehdä sitte että kyllähän koulun täytyy tarjota kaikkea. Mutta se on sitte, sitte tuota, perheen asia sitte ja lapsen asia että miten, miten hän haluaa, haluaa osallistua tai olla osallistumatta.* (Aune 50)

Kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavien asioiden yhteydessä katson uskon liittyvän kaikkiin muihin vaikuttaviksi luokiteltuihin ilmauksiin paitsi osallistumisen hyödyllisyyteen,

vaikka uskoa ei suoraan mainittukaan kovin usein. Tulkitsen tämän johtuvan siitä, että uskon näkyminen puheessa ja elämänvalinnoissa oli haastatteluissa eräänlainen perusolettamus ja kaikkien tiedossa oleva asia, josta ei tarvitse erikseen puhua.

### Kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutukset

Tässä alaluvussa esittelen kuvauskategorian kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutuksista. Osallistumiseen vaikuttavien asioiden ilmaisyryhmä piti sisällään 41 merkityksellistä ilmausta, 24 merkitysyksikköä ja kuusi alatason kategoriaa.

Taulukko 2. *Kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutuksia koskevat käsitykset.*

Merkitysyksiköt	Alatason kategoriat	Kuvauskategoriat
Kulttuuriopetus antaa tietoa (3)	Tieto	Kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutuksia koskevat käsitykset
Tieto helpottaa asioiden arvioimista (2)		
Tieto on henkistä pääomaa (1)		
Kulttuuria koskeva tieto on osa yleissivistystä (1)		
Tiedon avulla maailmankuva laajenee (1)		
Tiedon avulla oppii katsomaan maailmaa ja asioita erilaisista näkökulmista (3)		
Tieto helpottaa ympäristön havainnointia (1)		
Uudet taidot (1)	Taidot	
Omien taitojen tiedostaminen (1)		
Erityistaidot (2)		
Maailmankuvan laajeneminen on osa ihmisenä kasvua (1)	Yksilönä kasvu ja kehittyminen	
Kulttuuriin tutustuminen voi vaikuttaa ihmisenä kasvamiseen (1)		
Minäkuva kehittyy tekemisen kautta (1)		
Monipuolinen aistiympäristö synnyttää elämyksiä (2)	Elämykset ja kokemukset	
Katsojan roolissa saa elämyksiä (1)		
Uudet oppimisympäristöt ovat elämyksiä (4)		
Kulttuuriopetus antaa kokemuksia ja elämyksiä (4)		
Opetuksen kautta tutustutaan taiteen eri muotoihin (1)		
Ei vaikutusta (3)	Kaverisuhteet	
Ikä voi vaikuttaa kaverisuuhdevaikutuksiin (1)		
Elämäntyylien erot voivat aiheuttaa ristiriitoja kaverisuhteissa (1)		
Ristiriidat opetuksen ja kotona tehtyjen valintojen välillä (1)	Usko	
Voi tulla houkutus huonoihin harrastuksiin (1)		
Osallistumisella ei vaikutusta uskoon (3)		

Kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutuksiin liittyvät ilmaukset jakautuivat analyysissä kuuteen alakategoriaan: tieto, taidot, ihmisenä kasvu ja kehittyminen, elämykset ja kokemukset, kaverisuhteet sekä usko. Vähiten osallistumisella nähtiin olevan vaikutuksia kaverisuhteisiin ja uskoon.

*Ettei oikein ossaa ajatella sitä siihen opetukseen osallistumista että se vaikuttas, ko nykyaikana vaikuttaa niin paljon tuo, niinkö, vaikea ajatella että paljonko se vaikuttaa se koulu, koska se vaikuttaa niin paljon tämä suora miten ne saa niitä vaikutteita suoraan sieltä mediasta (Aune 50)*

Sitaatin kasvattaja piti lapsen uskon kannalta median vaikutusta suurempana kuin osallistumista koulun kulttuuriopetukseen. Kyseinen kasvattaja korosti vahvasti koulun mahdollisuutta tuoda lasten tietoisuuteen hyvää kulttuuria. Hyvällä kulttuurilla tulkitseen hänen tarkoittavan viihteellisyyden vastakohtana sellaista kulttuuria, joka niin sanotusti kestää aikaa.

Haastateltavien ilmauksista pystyi havaitsemaan, että kulttuuriopetukseen osallistumisella nähtiin olevan erilaisia myönteisiä vaikutuksia yksilöön.

*Mutta on silleen just niinku vaikutusta sillä että, siihen. Niinku kun monipuolisesti just tutustuu siihen kulttuuriin niin sillä voi olla vaikutusta siihen minkälaiseksi niinku ihmiseksi muodostuu, se voi herättää kiinnostusta kun kuulee niistä ja oppii ja näkkee (Bertta 30)*

Ilmauksissa korostui tiedonsaannin tärkeys. Tiedon nähtiin liittyvän niin yleissivistykseen, erilaisten asioiden arvioinnin helpottumiseen kuin ihmisenä kasvuun sivistyksen ja maailmankuvan laajenemisen kautta.

Vaikka kaikki haastateltavat mainitsivat vastauksissaan kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutuksia, havaitsin, että vaikutuksia pohdittiin erilaisista näkökulmista. Tieto kulttuuriopetuksen sisällöistä ja mahdolliset omakohtaiset kokemukset kulttuurin käytöstä opetuksessa vaikuttivat siihen, kuinka vaikuttavana ja myönteisenä asiana kulttuuriopetus nähtiin.

## Kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden vaikutukset

Tässä alaluvussa esittelen kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden vaikutuksia koskevan kuvauskategorian. Osallistumattomuuden vaikutuksia koskeva kuvauskategoria piti sisällään 30 merkityksellistä ilmausta, 14 merkitysyksikköä ja neljä alatason kategoriaa.

Taulukko 3. *Kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden vaikutuksia koskevat käsitykset*

Merkitysyksiköt	Alatason kategoriat	Kuvauskategoriat
Osallistumattomuus aiheuttaa tiedon puutetta ja vaikuttaa tiedon todenmukaisuuteen (3)	Osa vaikutuksista näkyy lapsessa nyt	Kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden vaikutuksia koskevat käsitykset
Osallistumattomuus voi aiheuttaa kielteisiä tunteita (3)		
Vanhempien päätöksen kyseenalaistaminen (3)		
Osallistumattomuus voi olla myös helpotus (1)		
Osallistumattomuus varmuuden vuoksi voi olla haitallista (1)	Toiminta aikuisuudessa	
Tutustuminen kulttuuriin myöhemmin (1)	Vaikutukset kaverisuhteisiin	
Voi aiheuttaa kiusaamista (2)		
Ulkopuolisuuden kokeminen (4)		
Ei ymmärretä toisia (1)	Osallistumattomuudella ei vaikutuksia	
Yhteenkuuluvuuden tunne toisten osallistumattomien kanssa (1)		
Ei vaikutusta ammattitaitoiseen opettajaan (4)		
Ei välttämättä vaikutusta mihinkään (3)		
Ei vaikutusta kaverisuhteisiin (2)		
Ei yksinään vaikutusta kaverisuhteisiin (1)		

Kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden suurimmat vaikutukset ilmausten perusteella koskivat lasta itseään tällä hetkellä. Tulevaisuuteen viittaavia ilmauksia oli vain yksi. Osallistumattomuutta koskevien ilmausten mukaan osallistumattomuus saattaa aiheuttaa tiedon puutetta, kielteisiä tunteita, kyseenalaistamista ja kielteisiä vaikutuksia luokkakaverisuhteisiin.

*Mmm. Mutta sitte taas se että siinähan niinkö, että taas jos ei osallistu mihinkään niin ei tiiä. Että tavallaanhan se on hyvä tietää.* (Aune 50)

*Mmmm. Voihan se olla osa sitä mutta mää en koe että jos se teatteri esitys jää näkemättä niin jäis niinku jostaki paitsi. Koska voi sen opiskella siellä tunnillaki mitä se on.* (Bertta 30)

Haastateltavat suhtautuivat tietoon tärkeyteen kahdella eri tavalla. Ensimmäisen suhtautumistavan mukaan osallistuminen erilaisiin kulttuuriopetuksen muotoihin on perusteltua tiedon saamisen kannalta. Toisessa suhtautumistavassa tietoa pidettiin tärkeänä, mutta osallistuminen ei kuitenkaan ollut välttämätöntä, koska tiedon voi opettaa niin sanotusti tavallisella oppitunnilla. Suhtautumistapa liittyy perhekohtaisiin eroihin, joista kirjoitin aiemmin kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavien asioiden yhteydessä.

Osallistumattomuuden vaikutuksia koskevista ilmauksista usea (10) piti sisällään ajatuksen siitä, ettei osallistumattomuudella ole vaikutusta ihmissuhteisiin koulussa. Haastateltavilla ei ollut kokemusta, että osallistumattomuus olisi vaikuttanut opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Heillä ei myöskään ollut omakohtaista kokemusta, että osallistumattomuudella olisi ollut vaikutuksia heidän elämässään eikä myöskään omien lasten elämässä. Aineistosta kyllä löytyi ilmauksia niistä vaikutuksista, joita osallistumattomuudella voi olla lapsen kaverisuhteisiin koulussa. Nämä ilmaukset eivät kuitenkaan perustuneet omakohtaisiin kokemuksiin, vaan kuvasivat yleisellä tasolla sitä, mitä voi tapahtua. Nämä ilmaukset koskivat ulkopuolisuuden tunnetta, kiusaamista ja sitä, että koulussa ei ymmärretä toisia ja toisten valintoja.

### **Hyvä kulttuuriopetus**

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvä viimeinen kuvauskategoria käsittelee hyvää kulttuuriopetusta koskevia käsityksiä. Se pitää sisällään viisi alatason kategoriaa. Merkitysyksikköjä oli yhteensä 35 ja niissä 57 merkityksellistä ilmausta.

Taulukko 4. Hyvää kulttuuriopetusta koskevat käsitykset

Merkitysyksiköt	Alatason kategoriat	Kuvauskategoriat
Mahdollisuus poistua tilanteesta (1)	Opetuksen järjestäminen	Hyvää kulttuuriopetusta koskevat käsitykset
Korvaava toiminta (5)		
Uusiin asioihin tutustuminen (1)		
Aiheiden innostava esittely (1)		
Pienestä liikkeelle (1)		
Aiheet iän mukaan (1)		
Itse tekemällä oppiminen (7)		
Monipuolisuus (4)	Hyvät sisällöt	
Ei viihdettä (1)		
Hyvän kulttuurin nostaminen (2)		
Tietoisuuden lisääminen (1)		
Laitteiden käyttö (1)		
Kokemukset (1)		
Vierailut (2)		
Kulttuurilaitoksiin tutustuminen (1)		
Sanataide (1)		
Runous (1)		
Klassinen musiikki (1)		
Taidenäyttely (1)		
Kaikille sopivat paikat (1)	Taitojen opettaminen	
Omien vahvuuksien kehittäminen (1)		
Ilmaisun kehittäminen (4)		
Esiintymisrohkeuden kasvattaminen (1)		
Arvioinnin taitojen oppiminen (3)		
Kaikenlaiset taidot (2)		
Oppiminen toimimaan hyvien asioiden puolesta (1)	Hyvien harrastusten pariin ohjaaminen	
Yleiset maininnat (5)		
Musiikki (3)		
Liikunta (1)	Mahdollisuus itse päättää osallistumisesta	
Lukeminen (3)		
Valinnanvapaus on tärkeää (3)		
Valinnanvapaus on osoitus kunnioituksesta (2)		
Valinnanvapaus on osoitus kulttuuritaustan huomioimisesta (1)		
Ei voi pakottaa osallistumaan (1)		
Mahdollisuus olla osallistumatta (1)		



Hyvää kulttuuriopetusta koskevista ilmauksista muodostui viisi alatasen kategoriaa: opetuksen järjestäminen, hyvät sisällöt, taitojen opettaminen, harrastusten pariin ohjaaminen ja vapaavalintaisuus.

Analyysin pohjalta opetuksen järjestämistä koskevista ilmauksista korostuivat laadukas korvaava toiminta ja itse tekemällä oppiminen. Ilmauksista välittyi itse tekemisen arvostaminen. Itse tekeminen nähtiin myös oppimisen edellytykseksi.

*Et se tietenki just ku ite pääsee tekemään, ehkä paremmin jää mieleen (Cecilia 30)*

*Tuohon vois kiinnittää huomioita että se ois sitte sillain niinku, siinä ois vara valita, että jos ei osallistu niin sitte järjestettäs jotaki muuta. Taidetta tai sehän voi olla musiikkia tai että mahdollisuuksia on (Bertta 30)*

Aineiston perusteella kulttuuriopetukseen osallistumiseen kriittisemmin suhtautuvat toivovat kuitenkin pedagogisesti suunniteltua korvaavaa toimintaa, joka olisi samaa asiaa eri muodossa tai toinen taiteen muoto. Parhaimmillaan korvaava toiminta antaa oppilaille uusia ja yhtä arvokkaita kokemuksia, kuin varsinaiseen opetukseen osallistuville.

Hyvän kulttuuriopetuksen sisältöjä koskevat ilmaukset olivat enimmäkseen klassisiin taiteisiin liittyviä. Hyvät sisällöt ovat vastakohta nykyaikaisille monimediaisille kertakäyttösisällöille ja kevyelle viihteellisyydelle. Kulttuuriopetuksen sisältöihin toivottiin monipuolisuutta kaikille lapsille. Sisältöjen arvottamisesta enemmän kohdassa 6.2.

Hyvän kulttuuriopetuksen katsottiin opettavan oppilaille erilaisia taitoja kuten itseilmaisua ja esiintymisrohkeutta. Haastateltavat eivät maininneet mitään tiettyjä tietoja, jota kulttuuriopetus voisi lapselle antaa. Kaikkien haastateltavien ilmauksissa korostui harrastuksia koskevat ilmaukset. Haastateltavien mukaan kulttuuriopetuksen merkitys harrastusmahdollisuuksiin tutustumisessa on merkittävä. Lukuharrastukselle annettiin eniten merkitystä, mutta myös musiikki ja liikunta mainittiin.

Valinnanvapautta koskevien ilmausten perusteella valinnanvapaus oli kaikille haastateltaville tärkeää. Tulkintani mukaan valinnanvapaus koetaan osoituksena perheiden omien kasvatusnäkemysten kunnioittamisesta. Vapaavalintaisuuden poisottaminen ja osallistumiseen

pakottaminen eivät ilmaisuissa näyttäytyneet edes vaihtoehtoina, joita voisi hyväksyä. Vapaavalintaisuutta saatetaan hyödyntää eri tavoin, mutta kuitenkin sitä arvostetaan.

*Että sehän on sitä just huomioimista, jokkaisen kulttuuriperinnön niinkö, jokkaisen kulttuuritaustan huomioimista ja kunnioittamista. Että saa niinkö valita. (Aune 50)*

## 6.2 Kulttuuriopetuksen sisältöjen arvottaminen

Jokaisen haastateltavan arvojärjestyksistä muodostui omanlaisensa rakennelma, jotka esittelen alla. Bertalla sisällöt olivat kolmella tasolla, Aunen ja Cecilian viidellä eri tasolla. Aunen ja Cecilian tapauksissa arvoryhmiä oli kolme kuten Bertalla, mutta keskivaiheen sisällöissä oli havaittavissa arvojärjestyksiä siten, että vähemmän tärkeät sijoitettiin alemmas lähelle vähiten tärkeimpien ryhmää ja tärkeämmät lähemmäksi ylintä ryhmää. Kuviot on kuvattu alla niissä muodoissa, joihin haastateltavat ne asettelivat.

Taulukko 5. *Aunen arvostusjärjestys*

	maailman-kulttuurit	suomalainen kulttuuriperintö		
kirjallisuus	sanataide	muotoilu ja kädentaidot	musiikki	kuvataide
draama	uudet ja vanhat mediat	arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö	sarjakuva	valokuva
	pelit	elokuva	sirkus	
	tanssi	festivaalit ja tapahtumat	teatteri	

Aunen kuviossa yläryhmä on suppein, keskiryhmä laajin ja alin ryhmä myös suppein verrattuna muihin haastateltaviin. Aune mainitsi useaan kertaan tehtävän aikana, että tehtävä on vaikea, koska kaikki sisällöt ovat tärkeitä ja tuntuu, että ne voisi laittaa samalle viivalle. Aune pohti sisältöjen tärkeyttä myös omien lastensa kautta – jokin sisältö saattoi saada hyvän paikan sen mukaan, että omat lapset ovat olleet siitä kiinnostuneita ja vanhempi tämän vuoksi ajattelee aiheen olevan tärkeä. Lisäksi hän pohti sisältöjen sijoittumista siitä näkökulmasta, että koulun on hyvä opettaa asioista ainakin perustiedot, koska moniin asioihin ei tule muuten

tutustuttua. Maailmankulttuurien ja suomalaisen kulttuurin tuntemus näyttäytyi hänelle kaiken perustana ja alla olevat erilaisina taitoina.

Taulukko 6. Bertan arvostusjärjestys

maailman-kulttuurit	suomalainen kulttuuriperintö	muotoilu ja kädentaidot	uudet ja vanhat mediat	kuvataide	musiikki	kirjallisuus	
			valokuva	arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö	sanataide		
pelit	teatteri	sirkus	festivaalit ja tapahtumat	tanssi	elokuva	draama	sarjakuva

Bertan kuviossa ylin ryhmä on laajin verrattuna muihin haastateltaviin, mutta tosin vain yhden sisällön verran laajempi kuin Cecilialla. Keskiryhmä on ehdottomasti suppein ja alin ryhmä taas laajempi verrattuna Aunen ja Cecilian kuvioihin. Bertta asetti sisällöt nopeimmin järjestykseensä. Hänelle vaikutti olevan melko selvää se, mitkä osa-alueet kuuluvat alimpaan ryhmään. Ylimmän ryhmän ja keskiryhmän sisällöt aiheuttivat enemmän pohdintaa, mutta sisällöt löysivät paikkansa silti melko sukkelaan. Bertta pohti sisältöjen paikkoja muun muassa harrastusten, kouluopetuksen ja omien arvojen kautta.

Taulukko 6. Cecilian arvostusjärjestys

sanataide	kirjallisuus	suomalainen kulttuuriperintö	arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö		
		maailman-kulttuurit	draama		
muotoilu ja kädentaidot		kuvataide	valokuva	sarjakuva	elokuva
pelit		sirkus	musiikki	uudet ja vanhat mediat	
festivaalit ja tapahtumat		teatteri	tanssi		

Cecilian ryhmät ovat keskenään tasakokoisimmat kaikista haastatelluista. Yläryhmässä on kuusi sisältöä, keskiryhmässä seitsemän ja alaryhmässä viisi sisältöä. Aluksi keskiryhmässä

oli yhdeksän sisältöä, mutta aivan lopussa Cecilia siirsi elokuvan ja sirkuksen alimpaan ryhmään. Cecilia pohti sisältöjen paikkoja omien kiinnostustensa, mutta myös ammatillisesta näkökulmasta kertyneen kokemuksen kautta. Aunen tavoin Cecilia pohti osa-alueiden jakoa pienempiin palasiin. Lisäksi hän mietti osa-alueiden suhteita toisiinsa.

Kaikki haastateltavat mainitsivat tehtävän olevan vaikea. Tehtävä koettiin vaikeaksi muun muassa siksi, ettei ollut tarkkoja tietoja siitä, mitä sisällöt ovat käytännössä. Lisäksi jokaisen sisältökortin olisi voinut jakaa tarkemmiksi osa-alueiksi, joista jotkin olisivat voineet kivuta järjestyksessä ylemmäksi, vaikka kokonaisuutena sisältö saattoi sijoittua melko alas arvojärjestyksessä.

### **Kulttuuriopetuksen sisältöjen arvottamisen tulokset**

Haastateltavien muodostamissa järjestyksissä oli eroja ja yhtäläisyyksiä. Haastateltavien muodostamat ykkösryhmät sisälsivät eri verran sisältöjä: Aunella kaksi, Bertalla seitsemän ja Cecilialla kuusi sisältöä. Kaikki olivat valinneet ykkösryhmään suomalaisen kulttuuriperinnön ja maailmankulttuurit. Lisäksi Bertta ja Cecilia olivat valinneet kirjallisuuden tärkeimpien ryhmään. Muutoin valinnat poikkesivat tärkeimpien sisältöjen ryhmässä.

Bertalla oli suppein keskiryhmä kolmella sisällöllä. Aunen ja Cecilian keskiryhmät olivat ryhmistä suurimmat: 13 ja yhdeksän sisältöä. Tosin Cecilia haastattelun lopussa sanavalinnoillaan osoitti, että kaksi keskivaiheen sisältöä kuuluisikin alimpaan ryhmään. Tämän seurauksena Cecilian keskiryhmän koko olikin seitsemän.

Alimmassa ryhmässä Aunen ja Cecilian määrät olivat yhtä suuret ennen kuin Cecilia siirsi kaksi keskiryhmän sisältöä alimpaan ryhmään. Siirron seurauksena Aunen ryhmä oli pienin kolmella sisällöllä, Cecilian keskikokoinen viidellä sisällöllä ja Bertan ryhmä oli suurin kahdeksalla sisällöllä. Kaikki haastateltavat valitsivat alimpaan ryhmään festivaalit ja tapahtumat, tanssi ja teatteri. Nämä olivat Aunen ainoat valinnat. Mielenkiintoista on, että esimerkiksi draama sijoittui Bertan valinnoissa alimpaan ryhmään viihteellisyyden vuoksi, mutta Cecilian valinnoissa ylimpään ryhmään.

Seuraavaksi esittelen kulttuuriopetuksen sisältöjen sijoittumista haastateltavien arvojärjestyksissä sekä perusteluja kyseisten osa-alueiden sijoittumiselle. Osa-alueiden järjestys mukailee haastateltavien antamia arvostuksia siten, että ensin esittelen tärkeimmät osa-alueet ja lopussa vähiten tärkeät.

## **Maailmankulttuurit ja suomalainen kulttuuriperintö**

Kaikki haastateltavat arvottivat maailmankulttuurit ja suomalaisen kulttuuriperinnön tärkeimpään ryhmään. Suomalaisen kulttuuriperinnön tuntemuksen nähtiin liittyvän yleissivistykseen, perinteisiin, juuriin ja historian tuntemukseen. Maailmankulttuurien tuntemuksen katsottiin tuovan mukanaan erilaisuuden, erilaisten ihmisten ja lähtökohtien, kulttuurien ja tapojen ymmärtämistä ja tietämistä.

*Täällä ylhäällä on suomalainen kulttuuriperintö eli tavallaan ne perinteet ja juuret, mitä se suomalaisuus on, mitä historia on ja se on hyvä tietää. Maailmankulttuurit siksi ylhäällä, että nykyaikana on niin paljon eri kulttuureja, että on hyvä tietää, minkälaisia kulttuureja on ja minkälaisia tapoja eri kulttuureihin liittyy. (Cecilia 30)*

## **Sanataide ja kirjallisuus**

Sanataiteen ja kirjallisuuden arvo näkyi vastauksissa siten, että niiden katsottiin liittyvän suomalaiseen kulttuuriperintöön kielen ja kulttuurin oppimisen kautta. Lisäksi kirjallisuus nähtiin osana harrastuksia ja sanataide tärkeänä omassa arvomaailmassa. Sanataide ja kirjallisuus sijoittuivat joko ylimpään ryhmään tai keskiryhmän yläreunaan.

Kaikki haastateltavat kertoivat koulun ja kirjaston yhteistyön olevan myönteinen ja ehkä näkyvin asia kulttuuriopetuksessa. Haastateltavat ovat innostuneet itse lukemisesta ja ovat nähneet lastensa innostuvan kirjallisuudesta koulun ja kirjaston yhteistyön tuloksena. Lukudiplomi mainittiin myönteisenä asiana.

*No ainaki nuo kirjastovierailut ja kirjallisuus niin sitähan on kyllä paljon, vierailaan kirjastossa ja käy kirjastosta kertomassa eri kirjoista, sen oon huomannu että se on tuota herättäny kyllä lasten kiinnostuksen, sieltä on kuullu vinkkejä mitä kirjoja kannattais lukea tai. Se on kyllä ollu semmonen ihan positiivinen. (Bertta 30)*

## **Arkkitehtuuri ja rakennettu ympäristö**

Arkkitehtuuria ja rakennettua ympäristöä pidettiin omassa arvomaailmassa tärkeinä. Niiden katsottiin liittyvän suomalaiseen kulttuuriperintöön ja olevan siksi tärkeitä osa-alueita. Tämä osa-alue sijoittui joko ylimpään tai keskivaiheen ryhmään.

## **Draama**

Draama asettui kaikilla haastateltavilla eri ryhmiin. Yksi haastateltavista sijoitti sen tärkeimpään ryhmään ja piti sitä tärkeänä itsetuntemuksen ja tunteiden ilmaisemisen harjoittelemisessa. Toinen haastateltava sijoitti sen keskivaiheille ilmaisutaidon tärkeyden vuoksi. Kolmas sijoitti draaman alimpaan ryhmään viihteellisyyden vuoksi.

*hyvä silleen tavallaan oppia niinku ilmaseen eri tunteita ja tämmösiä niin se on draama se hyvä väline siihen (Cecilia 30)*

*Ja sitte täällä on alimpana vähimmän tärkeimmät pelit, teatteri, sirkus, festivaalit ja tapahtumat, tanssi, elokuva, draama, sarjakuva. Mulle nää on niinku viihdettä kaikki. (Bertta 30)*

Arvioisin että erilaiset käsitykset draaman sisällöstä vaikuttivat sen sijoituspaikkoihin. Draama voi linkittyä ajatuksissa vahvasti teatteriin, jos ei ole esimerkiksi työn tai opiskelujen kautta kokemusta siitä, mitä draaman käyttö pedagogisena menetelmänä on. Opetussuunnitelmassa draaman käyttö pedagogisena menetelmänä on tunnustettu ja suositellaan käytettäväksi kaikissa oppiaineissa.

## **Musiikki**

Musiikki löysi paikkansa ylimmästä tai keskivaiheen ryhmästä. Musiikin katsottiin olevan keino itsensä ilmaisemiseen. Musiikin arvo riippuu musiikin tyylistä vaikkakin on hyvä tietää eri musiikkilajeista. Itse tekeminen ja harrastukset ovat musiikin käsittelyssä arvokkaina pidettyjä asioita.

*Musiikki on sitte taas on se jonka piirissä monesti niinkö löytyy sitte tuota semmonen mieluinen ja sopiva tapa sitte, sitte että ilmasta itteä. (Aune 50)*

*Voi herättää kiinnostusta niinku esimerkiksi musiikki, sehän voi herättää kiinnostusta niinku alkaa harrastamaan jotaki. (Bertta 30)*

Opetussuunnitelmassa musiikin opetuksen tavoitteena on muun muassa ilmaisun oppiminen musiikin kautta. Musiikin opetuksen tavoitteena on luoda pohjaa elinikäiselle harrastamiselle.

## **Uudet ja vanhat mediat**

Uudet ja vanhat mediat asettuivat joko ylimpään ryhmään tai keskiryhmään. Medioiden arvon katsottiin olevan kriittisen arvioinnin ja käsittelyn taitojen opettamisessa. Lisäksi mediat nähtiin tärkeänä lähteenä tiedon saannissa ja oppimisessa. Medioiden monipuolisuuden ja

laajuuden vuoksi sitä tulisi haastateltavien mukaan opetella käyttämään oikein. Myös historiallisen kehityksen näkökulma mainittiin. Haastateltavien käsitykset poikkesivat opetussuunnitelman tvt-myönteisestä linjasta sen suhteen, että koulujen digitalisoitumista pidettiin huonona suuntauksena.

*Just niinkö tää uudet ja vanhat mediat, että nyt tarvitaan taitoja niinkö näitten, näitten tuota, niin kriittiseen tavallaan semmoseen arviointiin ja käsittelyyn ja tuota niin... Niinko mediataitoja, niitä kyllä tarvitaan tosi paljon niitäki. (Aune 50)*

*Koulussaki mennään vaan enemmän siihen että on koko ajan ne tabletit tai koneilla tai, mikä ei ehkä oo minun mielestä kovin hyvä suunta. (Bertta 30)*

Kaikkien haastateltavien kanssa oli keskustelua nykyaikaisesta medioiden käytöstä ja kaikki olivat huolestuneita nykyisestä tilanteesta eivätkä pitäneet koulussa lisääntynyttä tieto- ja viestintäteknikan käyttöä kovinkaan myönteisenä asiana. Tämä sisältö tuli ilmi sisältötehtävässä mutta myös muuten haastattelujen aikana. Nauhurin sammuttuakin keskustelu aihepiiristä jatkui kaikkien haastateltavien kanssa. Mediakasvatusta ei haastateltavien mielestä ole välttämättä tarpeeksi.

### **Kuvataide, valokuvaus, muotoilu ja kädentaidot, sarjakuva ja elokuva**

Kuvataiteella ja sen eri muodoilla katsottiin olevan arvoa kielen kuvallisessa ilmaisussa, ympäristöön ja kulttuureihin tutustumisessa sekä harrastusmahdollisuuksien vuoksi. Valokuvaus asettui kaikilla keskimmaiseen ryhmään. Muotoilu ja kädentaidot sijoittui yhdellä ylimpään ryhmään ja kahdella keskiryhmän yläreunaan.

*on tavallaan se kieli kuvallisin keinoin (Cecilia 30)*

Elokuva asetettiin joko alimpaan ryhmään tai keskiryhmän alareunaan. Elokuvan huonoa sijoitusta selittää sen näyttäytyminen viihteenä. Kahdella sarjakuva asettui keskivaiheille ja yhdellä alas.

Arvottaessaan kuvataiteen korkeille sijoille haastateltavat ehkä ajattelivat kuvataidetta melko perinteisessä muodossa. Kuvataiteen muodoista sarjakuva ja elokuva eivät tunnu niin arvokkailta taiteen muodoilta.

## Pelit

Pelien paikka asettui kaikilla haastateltavilla joko keskiryhmän alareunaan tai alimpaan ryhmään. Pelien katsottiin olevan nykyaikaa, koska niitä tehdään ja pelataan paljon. Ne näyttäytyivät myös viihteenä eikä siksi tärkeänä tai välttämättömänä. Riippuen siitä, minkälaisia pelejä sisällöllä tarkoitetaan, niiden paikka voi vaihtua.

*Koska sen opetuksen voi kyllä järjestää sillä, sen saman tiedon voi niille lapsille opettaa ilman sitä tablettia. Matikkapelejä voi pelata ihan ihan niinku vaikka jollai korteilla, ei niihin tarvi olla siellä netissä. (Bertta 30)*

*Puhutetaan paljon siitä että pitäis olla sitä että ottaa ne, tosiaan ne paljon käyttää sitä mediaa siellä koulussa, niinkö just näitä pädejä ja kaikkea tämmöstä näin, että onko se hirveän hyvä silti. (Aune 50)*

Tässä osiossa haastateltavien näkemykset poikkesivat opetussuunnitelman perusteista, joissa pelit ja pelillisuus nähdään myönteisessä valossa. Haastateltavat katsoivat, että lapset viettävät muutoinkin paljon aikaa puhelimen ja netin äärellä, ja että koulussa olisi hyvä olla toisenlaista toimintaa.

## Sirkus

Sirkus asettui joko alimpaan ryhmään viihteellisuuden vuoksi tai keskiryhmän alareunaan. Sirkuksen hyvinä puolina mainittiin liikkuminen ja eri taitojen harjoittelu. Kuitenkin sen nähtiin olevan myös osa viihteen tuottamista ja viihteellisyyttä, mikä tiputti sen aseman alas.

*Nykysin puhutaan sirkuskoulusta niin se just se telinevoimistelu että tuota, että miten sen niinko kokkee, että niitten taitojen, taitojen harjoittelua, mutta sehän on niinkö sillain just että, että tuota, täähän on niinkö sitte taas sen viihteen tuottamista minusta sitte taas. (Aune 50)*

## Tanssi, teatteri, festivaalit ja tapahtumat

Nämä kulttuuriopetuksen osa-alueet katsottiin poikkeuksesta vähiten tärkeiksi. Ne näyttäytyivät kaikille haastateltaville viihteenä eikä niillä nähty olevan itselle merkitystä eikä niitä koettu millään tavalla välttämättöminä.

*No sittehän täällä nää huippuna teatteri, tanssi ja festivaalit ja tapahtumat. Et silleen itelle ne ei oo tärkeitä, mutt tietenki mieltii koulun näkökulmaa niin hyvä että semmosia kulttuuri osa-alueita on mutta, mutta itelle ne ei oo semmosia et pakko päästä niinku vaikka tanssimaan (Cecilia 30)*



Vanhoillislestadiolaiset eivät perinteisesti ole olleet kovinkaan aktiivisia osallistumaan erilaisiin teatterinäytöksiin. Haastatteluissa tuli kuitenkin esille, että teatteriin tutustuminen paikkana voi olla aivan hyväksyttävää ja elämyksellistä lapselle, vaikka näytöksiin osallistuminen ei olisikaan vanhempien arvojen mukaista.

### 6.3 Yhteenveto

Vanhoillislestadiolaisten kasvattajien käsitykset kulttuuriopetuksesta jakautuivat neljään luokkaan: *Kulttuuriopetukseen osallistumiseen vaikuttavat asiat*, *Kulttuuriopetukseen osallistumisen vaikutukset*, *Kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden vaikutukset* ja *Hyvä kulttuuriopetus*. Kulttuuriopetukseen osallistuminen vaihtelee perheittäin. Lasten kasvattaminen vanhempien vakaumuksen mukaan näkyy perheissä erilaisina valintoina saman uskonyhteisön sisällä. Toisilla tämä tarkoittaa systemaattista kieltäytymistä tietyistä kulttuuriopetuksen muodoista siinä missä toiset painottavat enemmän sisällön arvioinnin merkitystä ja luottamusta koulun opetussuunnitelmaa kohtaan. Kuitenkin vahva kriittisyys opetuksen sisältöjen viihteellisyyttä kohtaan on havaittavissa kummassakin tapauksessa.

Kulttuuriopetuksella nähtiin olevan enemmän myönteisiä kuin kielteisiä vaikutuksia. Kulttuuriopetuksen katsottiin antavan yleissivistäviä tietoja, uusia taitoja kuten myös elämyksiä ja kokemuksia. Kulttuuriopetukseen osallistumattomuudella ei vaikuttanut olevan suuria vaikutuksia. Jonkin verran osallistumattomuuden koettiin mahdollisesti vaikuttavan kaverisuhteisiin koulussa ja lapsen kokemiin kielteisiin tunteisiin. Haastateltavilla ei kuitenkaan ollut henkilökohtaista kokemusta osallistumattomuuden kielteisistä vaikutuksista omaan tai lasten elämään. Tieto ja kokemukset kulttuuriopetuksesta vaikuttivat siihen, kuinka hyödyllisenä ja vaikuttavana kulttuuriopetus nähtiin.

Hyvän kulttuuriopetuksen katsottiin olevan monipuolista ja klassiseen suuntaan painottunutta. Tutkimuksen mukaan hyvä opetus opettaa lapsille erilaisia taitoja ja ohjaa harrastusten pariin. Harrastuksiin ohjaaminen oli erittäin tärkeäksi ja myönteiseksi koettu piirre kaikkien haastateltavien keskuudessa. Haastateltavat pitivät osallistumisen vapaavalintaisuutta tärkeänä toimintatapana ja kunnioituksen osoituksena.

Kahdeksastatoista kulttuuriopetuksen sisällöstä suomalainen kulttuuriperintö ja maailmankulttuurit koettiin tärkeimmiksi sisällöiksi. Kulttuurien tuntemuksen katsottiin

auttavan oman paikan hahmottamisessa ja nykyaikaisessa monikulttuurisessa maailmassa selviämiseen. Opetuksen sisältöjä kohtaan koettu arvostus väheni sitä mukaa, kun sisällön koettu viihteellisyys kasvoi. Teatteri, tanssi, festivaalit ja tapahtumat koettiin vähiten tärkeiksi. Sisältöjen arvostamiseen vaikuttivat viihteellisyyden lisäksi omat kiinnostukset ja harrastukset.

## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa olen käsitellyt vanhoillislestadiolaisuutta, kulttuuria ja taidetta sekä opetussuunnitelmaa. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa vanhoillislestadiolaisuudesta suhteessa kulttuuriopetukseen. Tämä luku vastaa tutkimuskysymyksiin ja muutoinkin kokoaa tutkimuksen annin. Tutkimuskysymyksiin vastaamalla tuotan tietoa siitä, millaisia käsityksiä vanhoillislestadiolaisilla kasvattajilla on kulttuuriopetuksesta ja miten he arvottavat kulttuuriopetuksen sisältöjä. Kummankin kysymyksen taustalla on se oletus, että yksilön viitetausta vaikuttaa hänen käsityksiinsä tietyistä asiasta. Tässä tutkimuksessa viitetaustalla tarkoitetaan vanhoillislestadiolaisuutta ja käsitysten kohteena olevalla asialla kulttuuriopetusta. Toisena oletuksena on, että haastateltavat ovat kohdanneet kulttuuriopetusta omassa elämässään joko kouluaikoina, omien lastensa tai työnsä kautta. Tämän perusteella heiltä on mahdollista saada tietoa kyseisestä aihepiiristä.

Vanhoillislestadiolaisuudelle on tyypillistä omat moraalikäsitykset (Nenonen, 2013, 107) ja kielteinen suhtautuminen esimerkiksi viihdekulttuuriin (Hintsala & Kinnunen, 2013). Tarkastelun kohteina olleissa SRK:n julkaisuissa (Päivämiehet, Musiikin lahja) koulutukseen ja taiteeseen suhtaudutaan myönteisesti ja ne nähdään Jumalan lahjoina. Tästä lähtökohdasta katsottuna tutkimuksen tulokset eivät ole yllättäviä. Haastateltavat suhtautuivat kielteisesti viihteeseen ja viihteellisyteen, koska kokivat niiden edustavan sellaisia arvoja, joita he eivät voineet omassa arvomaailmassaan kannattaa. Viihteellisinä kulttuurin muotoina mainittiin muun muassa viihdemusiikki, tanssi, teatteri ja elokuva. Pääasiassa suhtautuminen kulttuuriopetukseen oli kuitenkin hyväksyvää ja sillä nähtiin olevan enemmän myönteisiä kuin kielteisiä vaikutuksia. Varauksellisimminkin suhtautunut asennoitui myönteisesti kulttuuriopetuksen kehitykseen ja piti kulttuuriopetusta sellaisena, että sitä saa ja kannattaa olla. Haastateltavien puheesta välittyi kuva koulua kohtaan koetusta luottamuksesta.

Kallungin (2013) mukaan vanhoillislestadiolaisuus on nykyisin perinneliike, jonka jäsenet jättävät osallistumatta useimpien taiteenlajien tuottamiseen tai viihteeseen ja näin jäävät ulkopuolisiksi kyseisten elämänalueiden tuottamista merkityksistä sekä näihin tekijöihin vaikuttamisesta (Kallunki, 2013, 82). Tämä näkyi tutkimuksessa siinä, että erityisesti yksi haastateltava korosti sitä, miten tietyt kulttuurin muodot eivät ole uskavaiselle sopivia. Tämän voi tulkita edustavan perinteisen osallistumattomuuden tradition kannattamista siinä missä

toinen haastateltava korosti sisällön arvioinnin merkitystä osallistumispäätöksen teossa. Kallungille voisi kuitenkin esittää vastakysymyksen siitä, haluavatko kaikki ihmiset vakaumuksestaan riippumatta edes vaikuttaa eri taiteenlajien tuottamiseen ja viihteeseen.

Perinteisesti usko ja uskonto luetaan yhdeksi kulttuurin osa-alueista (Rauhala, 2016, 14, 17) mutta tämä sotii vanhoillislestadiolaista ajattelua vastaan. Rantala (2014, 109–111) kirjoittaa, että usko ja kristillinen arvomaailma ovat vanhoillislestadiolaisen uskon perusta, ei yksi kulttuurinen osa-alue. Tämän voi tulkita tarkoittavan sitä, että uskon vaikutukset näkyvät kaikissa yksilön valinnoissa. Välillä uskon vaikutus voi olla näkyvämpi ja tiedostetumpi kuin toisessa tilanteessa, mutta kuitenkin se on vähintäänkin taustavaikuttaja. Usko ja sen vaikutus näkyvät kuitenkin yksilöiden elämässä erilaisina valintoina. Kulttuuriopetuksen kohdalla tämä voi näyttäytyä yhtä hyvin systemaattisena osallistumattomuutena kuin vapaana osallistumisena kaikkeen opetukseen.

Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että taide- ja kulttuuritoiminnalla on havaittu vaikutuksia hyvinvointiin (Liikanen 2002), lasten kognitiivisiin taitoihin, kouluvalmiuksiin, sosiaalisiin ja emotionaalisiin taitoihin (Brown, Garnett, Velazquez-Martin & Mellor, 2018, 10; Greene & Sawilowsky, 2018, 222), mielikuvituksen käyttöön (Mages, 2018, 234) ja ajattelukykyyn ja luovuuteen (Sowden, Clements, Redlich & Lewis, 2015, 136). Kotimaisissa tutkimuksissa on havaittu itseluottamuksen kasvua, yhteenkuuluvuuden tunteen kehittymistä (Toivanen, 2002, 188–194) sekä itsetuntemuksen, erilaisten ihmisten ja elämäntilanteiden ymmärtämisen kehittymistä (Rusanen 2002, 180). Tässä tutkimuksessa kulttuuriopetuksen vaikutuksina nähtiin tiedon saaminen yleissivistyksen, maailmankatsomuksen ja itseilmaisun kehittymisen edellytyksenä sekä elämysten ja kokemusten karttuminen. Nämä ovat mielestäni linjassa tutkimusten mukaisten myönteisten vaikutusten kanssa. Kulttuuriin osallistumattomuuden vaikutuksista en löytänyt aiempia tutkimuksia, mutta aihetta voisi olla mahdollista lähestyä osallisuuden ja poissulkemisen teemojen kautta. Jossain määrin yllätti, kuinka vähän sosiaalisia suhteita koskevaa puhetta haastattelut sisälsivät. Ehkä odotin enemmän kokemuksia siitä, miten kulttuuriopetuksesta pois jääminen olisi vaikuttanut kielteisesti haastateltaviin ja heidän lapsiinsa. Yllätys oli kuitenkin myönteinen – tilannehan on hyvä, jos poisjäänti ei vaikuta kaverisuhteisiin kielteisesti.

Opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista (Opetushallitus, 2014, 16) mutta tässä tutkimuksessa ei tullut esille, että kasvattajat olisivat ajatelleet

kulttuuriopetusta ja siihen osallistumista kulttuuri-identiteetin näkökulmasta. Tutkimuksessa ei ollut tarkoitus tutkia tarkemmin kulttuuri-identiteetin käsitettä ja kasvattajien ajatuksia kyseisestä käsitteestä. Kuitenkin verrattaessa aineistoa Benjamin (2014, 67) kuvioon kulttuuri-identiteettiin vaikuttavista seikoista, ilmaukset koskivat pääasiassa harrastuksia, kodin kulttuuria ja uskontoa. Haastatteluissa nousi pariin kertaan esille ajatus siitä, kuinka tärkeää lasten ja nuorten olisi tietää se, mistä tulemme, missä olemme nyt ja mihin olemme menossa. Tällaisen puheen voisi kuitenkin ajatella liittyvän kansallisen identiteetin kehittymiseen.

Haastateltavien puheiden perustella oli havaittavissa painotuseroja siinä, kuinka tärkeänä taide koettiin. Ajatus, jonka mukaan tietyistä opetuksen muodoista pois jääminen ei aiheuta mitään menetyksiä, välittää viestin taidemuotojen epätasa-arvoisesta asemasta. Mielestäni sellainen henkilö, joka ei ole osallistunut kulttuuriopetukseen, voi olla jäävi arvioimaan opetuksen antia, koska hänellä ei ole kokemusta siitä, mitä opetus olisi voinut antaa. Uskon, että tässäkin kysymyksessä palataan kulttuuriopetusta koskevan tiedon ja omien kokemusten äärelle. Jos tieto on realistista ja kokemukset myönteisiä, kulttuuriopetukseen osallistumattomuuden voidaan kokea aiheuttavan menetyksiä tai osallistumisen antavan paljon lisää tärkeitä tietoja ja taitoja. Ajatus, jonka mukaan osallistumattomuus ei aiheuta menetyksiä, voi johtua kulttuurin ja taiteen opetuksen tavoitteellisuuden tuntemattomuudesta. Kulttuuri ja taide voidaan kokea oppilaiden viihdyttämisenä eikä Venäläisen (2008) tavoin monipuolisena välineenä, joka mahdollistaa pedagogisten tavoitteiden saavuttamisen, kun sitä käytetään oppimisen kohteena, opiskelun ja opettamisen välineenä sekä kokonaisvaltaisena kasvattamisena (Venäläinen, 2008, 54–59). Viihteellisyyttä koskevat kriittiset ilmaukset ovat siinä mielessä opetussuunnitelman mukaisia, että opetussuunnitelmassa ei puhuta viihteen ja opetuksen yhdistämisestä. Opetussuunnitelmassa kuitenkin nähdään taiteen eri muotojen vaikuttavan oppimisen iloon ja sen edistämiseen sekä luovaan ajatteluun ja oivaltamiseen (Opetushallitus, 2014, 21).

Kannatan Melnickin, Witmerin ja Stricklandin (2011, 161) ajatusta, jonka mukaan tietoisuuden lisääminen taiteen myönteisistä vaikutuksista niin akateemisiin taitoihin kuin muuhunkin elämään voisi lisätä taiteen opettamisen kannatusta vanhempien keskuudessa. Erilaiset projektit voisivat tarjota huikaisevia mahdollisuuksia yhdistää kodin ja koulun yhteistyö tavoitteelliseen kulttuuriopetukseen, lisätä vanhempien tietoisuutta kulttuuriopetuksesta, tuoda näkyväksi taiteen ja kulttuurin tavoitteellisuutta, korostaa

kulttuurin ja taiteen yhteisöllistä luonnetta sekä mahdollistaa lasten ja vanhempien suhteen kehittyminen tavanomaisesta poikkeavissa konteksteissa. Toki on mahdollista, että tällaisiin projekteihin osallistuvat enimmäkseen taiteeseen orientoituneet vanhemmat, mutta aina kannattaa kuitenkin kokeilla ja yrittää.

Kulttuuriopetuksen sisällöistä haastatteluissa korostuivat myönteisinä maailmankulttuurien ja suomalaisen kulttuuriperinnön tuntemus, tarpeellisina media-aiheet sekä kielteisinä tanssi, teatteri, festivaalit ja tapahtumat. Media-aiheista huolta herättivät vastuullinen ja turvallinen käyttö, joihin kyllä kouluissa pitäisi laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen puitteissa käyttää aikaa. Vähiten arvostetut sisällöt kuten tanssi ovat opetussuunnitelmassa todella marginaalisessa asemassa.

Sisältöjen arvottamiseen liittyy vahvasti aiemminkin mainittu viihteellisyyden elementti. Omia lapsia ei haluta ohjata viihteellisyyden pariin. Kouluopetukseen osallistumisen kohdalla tämä ilmeni kuitenkin eroina siinä, voiko kaikkeen opetukseen osallistua. Uskon ohjaava vaikutus näkyy siis jälleen erilaisina valintoina. Vanhoillislestadiolainen voi kokea esimerkiksi musiikin osalta omien arvojen vastaisena elementtinä sanoituksen, rytmin, melodian, dynaamiset keinot, esittämipaikan tai esittämisen tavan (Rantala, 2014, 109–111). Haastateltavat eivät maininneet näin tarkkoja syitä arvojen vastaisuudelle vaan puheissa ilmeni yleisiä mainintoja kulttuurimuodon sopivuudesta tai maailmallisuudesta. Voihan olla, että yksilö ei välttämättä osakaan sen tarkemmin eritellä, miksi jokin asia ei tunnu hyvältä vaikkakin perustelu voisi antaa ulkopuoliselle vakuuttavamman kuvan.

Tutkimuksessa kulttuuriopetuksen sisältöjen arvottamisessa myönteisimmin ja kielteisimmin koetut sisällöt olivat siis samat, mutta keskivaiheen arvostukset vaihtelivat. Vaihtelu johtui omien harrastusten ja kiinnostusten mukaan. Myös omien lasten kiinnostuminen jostakin sisällöstä saattoi vaikuttaa sen sijoittumiseen arvostusjärjestyksessä. Mielestäni arvostusjärjestysten vaihtelu on normaalia, sillä yleensäkin ihmiset ovat kiinnostuneita erilaisista asioista ja arvottavat asioita omista lähtökohdistaan.

Tutkimuksen tulokset ovat toisaalta odotusteni mukaisia mutta toisaalta taas eivät. Ennen tutkimukseen ryhtymistä oletin kasvattajilla olevan erilaisia näkemyksiä, mutta en osannut valmistautua niin jyrkkään eroon, jonka kohtasin. Ero ei välttämättä tule esille tässä työssä aineiston analyysiin valitun menetelmän vuoksi. Erilainen analyysimenetelmä, esimerkiksi tyyppikertomus, olisi voinut tuoda selkeämmin esille kohtaamiani eroja. Nyt käytössä ollut

analyysimenetelmä ei niinkään korosta ajattelutapojen eroja vaan paremminkin etsii niistä yhteisiä piirteitä. Analyysimenetelmän valinta perustuu siihen, että en halunnut luoda tutkimusraportin lukijalle mahdollisuutta sellaiseen tulkintaan, jossa toisen tyyppikertomuksen asennetta pidettäisiin parempana tai oikeampana kuin toista. En myöskään halunnut haastateltavien kokevan, että arvottaisin heidän näkemyksiään. Aineistonkeruumenetelmänä käyttämäni teemahaastattelu sopi työtavaksi minulle tutkijana ja palveli hyvin tämän tutkimuksen tarpeita.

Tutkimukseni aineisto on hyvin pieni, eikä sitä voi yleistää koskettamaan kaikkia vanhoillislestadiolaisia kasvattajia. Hiukan suuremmalla aineistolla erilaiset painotukset olisivat voineet nousta selkeämmin esille ja siten myös helpottaa aineiston analyysiä. Myös mieskasvattajien haastattelu olisi voinut avata aiheesta uusia näkökulmia ja painotuksia. Pienestä aineistosta huolimatta koen aineiston olevan relevantti ja ajankohtainen. Laadullisen tutkimuksen kohdalla on muistettava se, että tarkoitus ei olekaan vastata siihen, kuinka suuri prosenttiosuus vanhoillislestadiolaisista ajattelee tavalla x, vaan tuoda esiin ajattelun piirteitä. Kuten Ahonen (1994) sanoo, käsitysten sisällöllinen vaihtelevuus johtuu yksilöiden viitetaustojen vaihtelusta (Ahonen, 1994, 114). Tämä näkyi myös omassa tutkimuksessani. Vaikka haastateltavilla oli tausta vanhoillislestadiolaisuudessa, uskon opiskelun ja työn kautta saadun tiedon ja kokemuksen vaikuttaneen siihen, miten kulttuuriopetuksesta ajateltiin ja kuinka hyödyllisenä se nähtiin.

Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia vanhoillislestadiolaisia kasvattajia myöskään käsitysten yleisen luonteen vuoksi. Tulokset voivat kuitenkin antaa opettajalle lähtökohdan, josta lähestyä vanhoillislestadiolaista perhettä. Lisäksi kulttuuriopetusta voidaan kehittää tässä tutkimuksessa esille tulleiden tulosten perusteella siihen suuntaa, että vielä useampi voisi opetukseen osallistua. Opetusta voidaan kehittää tämän tutkimuksen perusteella lisäämällä monipuolisuutta, painottamalla opetuksen tavoitteellisuutta; tietojen ja taitojen oppimista sekä sisällyttämällä opetukseen myös erilaisia tutustumiskierroksia esimerkiksi teatteriin.

Tutkimukseni aihepiiriä ei ole tutkittu aiemmin. Siksi koko aihepiiri tarjoaa paljon tutkimuksen aiheita, mutta tämän tutkimuksen pohjalta suosittelen muutamia jatkotutkimusaiheita. Koska tämän tutkimuksen aineisto oli pieni, suurempi ja monipuolisempi aineisto voisi laajentaa tässä tutkimuksessa löytyneiden käsitteiden joukkoa.

Mieskasvattajien ja aikuisiällä vanhoillislestadiolaisuuteen kääntyneiden kasvattajien haastattelut voisivat olla yksi lähtökohta käsitysten laajentamiseen.

Käsitykseni mukaan vanhoillislestadiolaisten suhtautumisessa kulttuuriopetukseen on kyse uskon elämisestä. Valintojen perustelujen tarkempi avaaminen voisi tuoda lisää ymmärrystä vanhoillislestadiolaisten, mutta myös muiden uskonnollisten ryhmien kohtaamiseen ja kulttuuriopetuksen kehittämiseen.

Kulttuurien moninaisuus nähdään usein monikulttuurisuuden kautta. Kuitenkin Suomessa on kotoperäisiä vähemmistöryhmiä ja uskonnollisten vakaumusten edustajia, jotka myös ovat yksi monikulttuurisuuden muoto. Opettajat ja muut kasvattajat kohtaavat eri uskontojen vaikutuspiirissä eläviä lapsia ja aikuisia päivittäin työssään. Olisikin syytä tutkia, miten koulussa kohdataan erilaisia vakaumuksia. Opettajien kokemuksia vakaumusten näkymisestä ja vaikutuksista lasten koulunkäyntiin olisi mielenkiintoista verrata lasten ja mahdollisesti heidän vanhempiansa näkemyksiin. Tällainen tutkimus toisi lisätietoa esimerkiksi siihen, miten lapset itse kokevat vakaumuksen vaikutukset. Tiedon pohjalta voisi olla mahdollista puuttua erilaisiin kiusaamisen ja ulos sulkemisen muotoihin.

Kokonaisuutena tämän työn tekeminen on ollut mielenkiintoista ja antoisaa. Lars Levi Laestadiuksen elämään ja silloiseen yhteiskunnalliseen aikaan perehtyminen ovat ehdotonta antia yleissivistykselleni. Tutkimuksen tekemisen kautta käsitykseni vanhoillislestadiolaisen uskon näkymisestä perheissä ja yksilöiden valinnoissa on monipuolistunut entisestään. Mieleeni on myös palautunut se näkökulma, josta koulua kotien suunnalta usein katsotaan. Ammatillinen perehtyneisyys kehittää näkemyksiä, mikä pahimmillaan vaikeuttaa kotien kanssa käytävää keskustelua. Parhaimmillaan ammatillinen kehittyminen helpottaa keskustelua ja antaa keskustelun avuksi niin perusteltuja näkökulmia kuin kuuntelemisen taitoja. Opetussuunnitelman perusteisiin tutustuminen kulttuuriopetuksen näkökulmasta teki hyvin tutuksi yhden opetussuunnitelmaan sisältyvän osa-alueen. Toivon tämän tutustumisen näkyvän tulevassa työssäni kulttuurisen osaamisen laaja-alaisena huomioimisena.

Tutkimuksen tekeminen on vahvistanut ajatusta siitä, että vakaumuksesta ei tarvitse tehdä suurempaa asiaa kuin mitä se on. Ymmärrän, että vanhoillislestadiolaisuus voi näyttäytyä outona ja vaikeasti kohdattavana. Voisin kuitenkin väittää, että erot vanhoillislestadiolaisen ja valtaväestön välillä ovat silti melko marginaalisia – ovathan vanhoillislestadiolaiset olleet osa länsimaista yhteiskuntaa jo liikkeen alkuajoista saakka. Neutraali tai aidosti myönteinen



suhtautuminen, rehellinen uteliaisuus ja erilaisuuden kunnioittaminen ovat hyvät lähtökohdat, joista vakaumuksellisuutta voi lähestyä niin lasten kuin aikuistenkin kanssa. Vaikka haastatteluissa tuli esille ajatuksia siitä, että opetukseen osallistumattomuuteen ja muutoinkin vakaumukseen suhtauduttaisi koulussa hienovaraisesti, itse ajattelen avoimen ja kunnioittavan keskustelun rikastuttavan koulujen arkea. Uskon sen myös helpottavan toisten ymmärtämistä ja muutoinkin kehittävän elämäänsä erilaisista lähtökohdista elävien välistä kunnioitusta ja hyväksyntää. Eräs opiskeluaikojen tuttava muisteli, kuinka hämmentävää oli, kun osa luokan lapsista ”vain katosi” jonnekin esimerkiksi elokuvien katselun ajaksi. Asiasta ei kuulemma koskaan keskusteltu mitenkään, mikä entisestään lisäsi hämmennystä. Tämäkin on yksi näkökulma opetukseen osallistumattomuuden vaikutuksista ja mielestäni aiheellista huomioida. Keskustelun kautta lapset ymmärtävät erilaiset elämisen tavat ja niiden kunnioittamisen merkityksen.

Tutkimukseni aihe on minulle läheinen monesta syystä. En kuitenkaan kokenut aihetta sen läheisyydestä huolimatta liian emotionaaliseksi enkä sisäpiiriläisyyden haittaavan tutkimuksen tekemistä. Tässä auttoi se, että jo tutkimuksen alkuvaiheessa minulle oli täysin selvää, että en missään vaiheessa tutkimusta halua arvottaa kenenkään näkemyksiä uskon kannalta oikeaksi tai vääräksi. Halusin vain tutkia, millaisia käsityksiä asiasta on. Läheisen aiheen tutkiminen oli myös osa henkilökohtaista opettajuuden, vanhemmuuden ja vanhoillislestadiolaisen näkökulman yhdistämisen prosessia

Oman ammatillisen kasvun lisäksi tämä tutkimus on osaltaan vastausta Sipilän hallituksen hankkeisiin, sillä tämän tutkimuksen pohjalta on mahdollista kehittää kulttuuriopetusta ja siten parantaa kulttuurin saavutettavuutta ja tasa-arvoisuutta.

## Lähteet

- Ahonen, S. (1996). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 3.painos. (114–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahoniemi, P., Arola-Anttila, A. & Tirola, L. (1985) *Taide ja ympäristökasvatus*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Benjamin, S. (2013) Kasvatus ja identiteetti. Teoksessa P. Toivanen & M. Laine (toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. (118–131). Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Ladattu 7.11.2018. Osoitteesta [https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava\\_kasvatus.pdf](https://www.kulttuuriperintokasvatus.fi/wp-content/uploads/2015/04/Kestava_kasvatus.pdf)
- Benjamin, S. (2014). Kulttuuri-identiteetti – Merkitys kehitykselle ja kotoutumiselle. Teoksessa M. Laine (toim.), *Kulttuuri-identiteetti & kasvatus*. Kulttuuriperintökasvatus kotoutumisen tukena. (56–105). Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 8. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura. Ladattu 7.11.2018. Osoitteesta [http://www.kulttuuriakaikille.fi/doc/monikulttuurisuus\\_kansio/Kulttuuri-identiteetti\\_ja\\_kasvatus.pdf](http://www.kulttuuriakaikille.fi/doc/monikulttuurisuus_kansio/Kulttuuri-identiteetti_ja_kasvatus.pdf)
- Brown E. D., Garnett M.L., Velazquez-Martin B. M., & Mellor T.J. (2018). The art of Head Start: Intensive arts integration associated with advantage in school readiness for economically disadvantaged children. *Early Childhood Research Quarterly*. 45(4), 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.002>
- Castrén, K. (1932). Lars Levi Laestadius. Elämäkerta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Eisner, E. (1992). The Misunderstood Role of the Arts in Human Development. *Phi Delta Kappan*. 73(8), 591–595.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Art Education*. 51(1), 7–15. <https://doi.org/10.2307/3216183>
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. painos. (26–44). Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Greene M. L. & Sawilowsky, S. (2018). Integrating the arts into head start classrooms produces positive impacts on kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*. 45(4), 215 – 223. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.003>
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Heino, H., Kauppinen, J. & Ahonen, R. A. (1993). *Suomen evankelis-luterilainen kirkko. Vuosina 1988–1991*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Hintsala, M-A. (2013). Tuoreimmat versot verkossa. Teoksessa M-A, Hintsala & M. Kinnunen (toim.), *Tuoreet oksat viinipuussa. Vanhoillislestadiolaisuus peilissä*. (83–103). Helsinki: Kirjapaja.
- Hintsala, M-A., & Kinnunen, M. (2013). *Tuoreet oksat viinipuussa. Vanhoillislestadiolaisuus peilissä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Hurtig, J. (2013). *Taivaan taimet. Uskonnollinen yhteisöllisyys ja väkivalta*. Tampere: Vastapaino.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). 162–173.
- Hyvönen, L. (2001). Taidekasvatuksen teoriaa etsimässä. Teoksessa A. Puurula (toim.), *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia, Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. (13–29). Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jourdan, A. (2006). The Impact of the Family Environment on the Ethnic Identity Development of Multiethnic College Students. *Journal of Counseling and Development*. 84(3). 328–340. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00412.x>
- Juang, L., & Syed, M. (2010). Family cultural socialization practices and ethnic identity in college-going emerging adults. *Journal of Adolescence*. 33(3). 347–354. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.008>
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M, Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. (2017). *Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet*. United Press. E-kirja.

- Kallio-Tavin, M. (2017) Omat kuvakulttuurit ja visuaalinen kulttuurikasvatus. Viitattu 16.1.2019. Osoitteesta [https://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016\\_tukimateriaalit/omat\\_kuvakulttuurit\\_ja\\_visuaalinen\\_kulttuurikasvatus](https://www.edu.fi/perusopetus/kuvataide/ops2016_tukimateriaalit/omat_kuvakulttuurit_ja_visuaalinen_kulttuurikasvatus)
- Kallunki, V. (2013). Maailmassa mutta ei maailmasta. Teoksessa A-M, Hintsala & M. Kinnunen. (toim.), *Tuoreet oksat viinipuussa. Vanhoillislestadiolaisuus peilissä.* (67–82). Helsinki: Kirjapaja.
- Kankkonen, K. (2014). Kristityn kodin musiikkivalinnat. Teoksessa J., Hakulinen & J., Soranta. (toim.), *Musiikin lahja.* (114–117). Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten keskusyhdistys.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2005). *Hyvä itsetunto.* 17. painos. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Ketola, K. (2008). *Uskonnot Suomessa. Käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin.* Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kinnunen, M. (2013). Runkona liikkeen saarnavirka. Teoksessa M-A, Hintsala & M. Kinnunen (toim.), *Tuoreet oksat viinipuussa. Vanhoillislestadiolaisuus peilissä.* (38–64). Helsinki: Kirjapaja.
- Kirkon tutkimuskeskus. (2008). *Monikasvoinen kirkko. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2004–2007.* (243–244). Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 103. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus. Viitattu 15.2.2016. Osoitteesta [http://sakasti.evli.fi/sakasti.nsf/0/4D9073DDB9C38745C22576F20030A70E/\\$FILE/Monikasvoinen%20kirkko.pdf](http://sakasti.evli.fi/sakasti.nsf/0/4D9073DDB9C38745C22576F20030A70E/$FILE/Monikasvoinen%20kirkko.pdf)
- Kniivilä, S., Lindblom-Yläne, S. & Mäntynen, A. (2017). Tiede ja teksti: tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Liebkind, K. (1994). Maahanmuuttajat ja kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa K. Liebkind (toim.), *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus.
- Liikanen, H-L. (2002). *Taide kohtaa elämän - Arts in Hospital-hanke ja kulttuuritoiminta itäsuomalaisten hoitoyksiköiden arjessa ja juhlassa.* Väitöskirjan tiivistelmä. Viitattu 9.10.2018. Osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/10810/abstract.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Liikanen, H-L. (2009). Taide- ja taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – hyvä pohja elämälle. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H.

- Ketonen, ... P. Sinko. (toim.), *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus. Ladattu 9.10.2018. Osoitteesta [https://www.oph.fi/download/49220\\_taide\\_ja\\_taito.pdf](https://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf)
- Lohi, S. (1989). *Sydämen kristillisyyys*. Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys.
- Mages, W.K. (2018). Does theatre-in-education promote early childhood development?: The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination. *Early Childhood Research Quarterly*. 45(4). 224 – 237. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.006>
- Melnick, Steven A., Witmer, Judith T., & Strickland, Martha J. (2011). Cognition and Student Learning through the Arts. *Arts Education Policy Review*. 112(3). 154–162. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.566100>
- Miettinen, M., E. (1942). *Lestadiolainen herätysliike: I, Perustajan aika*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Mustakallio, H. (2016). *Vanhoillislestadiolaisten nuorten aikuisten kokemuksia koulun musiikinopetuksesta*. Kasvatustieteen pro gradu. Oulun yliopisto. Osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201604081424.pdf>
- Nenonen, H. (2013). Vanhoillislestadiolaisen etiikan piirteitä. Teoksessa M-A., Hintsala & M. Kinnunen (toim.), *Tuoreet oksat viinipuussa. Vanhoillislestadiolaisuus peilissä*. (107–123.) Helsinki: Kirjapaja.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nokela, H. (2018). *Sukupuoli ja perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 tasa-arvotavoitteiden toteutuminen koulun toimintakäytännöissä opettajien kokemana*. Kasvatustieteen pro gradu. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201802091205.pdf>
- Nurmimäki, R. (2014). Musiikki – monipuolinen taitoaine peruskoulussa. Teoksessa J., Hakulinen & J., Soranta. (toim.), *Musiikin lahja*. (126–133). Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten keskusyhdistys.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 4.painos. Määräykset ja ohjeet 96. Ladattu 12.10.2018. Osoitteesta [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Paavola, H. & Talib, M-T. (2010). Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Pentikäinen, J. (1995). *Saamelaiset. Pohjoisen kansan mytologia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Pentikäinen, J. & Pulkkinen, R. (2011). *Lars Levi Laestadius. Yksi mies, seitsemän elämää*. Helsinki: Kirjapaja.
- Phinney, J., S. (1990). Ethnic Identity in Adolescent and Adults: Review of Research. *Psychological Bulletin*. 108 (3). 499–514. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.108.3.499>
- Pietarinen, J., & Launis, V. (2002). Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S., Karjalainen, V., Launis, R., Pelkonen & J., Pietarinen. (toim.), *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Tammer-Paino. E- kirja.
- Pirnes, E. (2008). *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Puurula, A. (2000). Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulutuksessa. *Kasvatus* 31(3), 280 – 288.
- Päivämies. (2014). *Koulusta eväitä elämäntielle*. Päivämiehen pääkirjoitus 6.8.2014. Oulu: Suomen Rauhan yhdistysten Keskusyhdistys. Viitattu 25.10.2018. Osoitteesta <http://paivamies.fi/usko-ja-elama/paakirjoitukset/465/>
- Päivämies. (2016). *Suviseurat Kauhavan lentokentällä vuonna 2026 – alue todellinen löytö*. Päivämies-verkkolehden uutinen 30.8.2016. Oulu: Suomen Rauhan yhdistysten Keskusyhdistys. Viitattu 25.10.2018. Osoitteesta <https://www.paivamies.fi/uutiset/3900/>
- Päivämies. (2017a). *Kannustus auttaa eteenpäin koulutiellä*. Päivämiehen pääkirjoitus 9.8.2017. Oulu: Suomen Rauhan yhdistysten Keskusyhdistys. Viitattu 25.10.2018 Osoitteesta <https://www.paivamies.fi/usko-ja-elama/paakirjoitukset/3080/>
- Päivämies. (2017b). *Hyvä musiikki yhdistää*. Päivämiehen pääkirjoitus 7.12.2017. Oulu: Suomen Rauhan yhdistysten Keskusyhdistys. Viitattu 25.10.2018. Osoitteesta <https://www.paivamies.fi/usko-ja-elama/paakirjoitukset/3363/>
- Rauhala, L. (2016). *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantala, O. (2014). Musiikki ei elä tyhjiössä. Teoksessa J., Hakulinen & J., Soranta. (toim.), *Musiikin lahja*. (104–113). Oulu: Suomen Rauhan yhdistysten keskusyhdistys.
- Rintala, L. (2016). *Lastentarhanopettajien käsityksiä mediavaikutuksista ja mediakasvatuksesta*. Kasvatustieteen pro gradu, Oulun yliopisto. Osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201610072913.pdf>

- Rissanen, R. (2009). Fenomenografia. Teoksessa A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. (35–36). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen Yliopisto.
- Rusanen, S. (2002). *Koin traagisia tarinoita. Yläasteen oppilaiden kokemuksia ilmaisutaidon opiskelusta*. Väitöskirja, Teatterikorkeakoulu. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 23.1.2019. Osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta\\_Scenica\\_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33786/Acta_Scenica_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen Yliopisto.
- Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P., Rautio & M. Saastamoinen (toim.), *Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino. Viitattu 7.11.2018. Osoitteesta [https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus\\_ja\\_identiteetti\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=170](https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95382/minuus_ja_identiteetti_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=170)
- Salomäki, H. (2010). *Herätysliikkeisiin sitoutuminen ja osallistuminen*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja.
- Setälä, P., Tiainen-Niemistö, T. & Vesikansa, S. (2016). *Lastenkulttuurin laatukäsikirja*. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto.
- Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C. & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 9(2), 128–138. <https://doi.org/10.1037/aca0000018>
- Suomen Evankelisluterilainen kirkko. (n.d.). Viitattu 24.10.2018. Osoitteesta <https://evl.fi/sanasto/-/glossary/word/Lestadiolaisuus>
- Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys. (n.d.). Viitattu 24.10.2018. Osoitteesta [www.srk.fi](http://www.srk.fi)
- Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. (2016). Viitattu 21.11.2018. Osoitteesta [www.lastenkulttuuri.fi](http://www.lastenkulttuuri.fi)
- Suomen Lastenkulttuurikeskusten liitto. (2018). Viitattu 21.11.2018. Osoitteesta <https://www.lastenkulttuuri.fi/wp-content/uploads/2018/10/kulttuurikasvatussuunnitelmien-kartta-2018-1.pdf>

- Syrjäläinen, E. & Haverinen, L. (2012). Näkökulmia taitopedagogiikkaan. *Kasvatus*. 43(2), 160 – 170.
- Toivanen, T. (2002). “Mä en ois kyllä ikinä uskonu ittestäni sellasta.” *Peruskoulun viides- ja kuudesluokkalaisten kokemuksia teatterityöstä*. Väitöskirja, Teatterikorkeakoulu. Viitattu 20.2.2019. Osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33759/Acta\\_Scenica\\_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33759/Acta_Scenica_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tolonen, T., Manninen, T., Hummelin, P. & Karjalainen, J. (2018). *Pelillinen*. Opetushallitus. Viitattu 16.1.2019. Osoitteesta <https://pelillinen.systime.dk/index.php?id=181>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi. E-kirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Viitattu 1.3.2019. Osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Unesco. (2001). Unescon kulttuurista moninaisuutta koskeva yleismaailmallinen julistus. Viitattu 22.10.2018. Osoitteesta [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_fi.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_fi.pdf)
- Valtioneuvosto. (2018). *Ratkaisujen Suomi: Hallituksen toimintasuunnitelma 2018–2019*. Valtioneuvoston julkaisusarja 27. Viitattu 12.10.2018. Osoitteesta [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160963/27\\_Hallituksen%20toimintasuunnitelma%202018-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160963/27_Hallituksen%20toimintasuunnitelma%202018-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Venäläinen, P. (2008). Taidekokemus oppimiskokemuksena. *Taidekasvatuksen verkkolehti Synnyt*. 4/2008. 52–60. Viitattu 22.10.2018. Osoitteesta [http://arted.uiah.fi/synnyt/4\\_2008/venalainen.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/4_2008/venalainen.pdf)
- Whitehead, K. A., Ainsworth, A. T., Wittig, M. A. & Gadino, B. (2009). Implications of Ethnic Identity Exploration and Ethnic Identity Affirmation and Belonging for Intergroup Attitudes Among Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*. 19(1), 123–135. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00585.x>



## **Liite 1**

### **Teemahaastattelurunko**

**Taustatiedot** (Ikä, sukupuoli, lapset)

**Yhteistyö koulun kanssa suhteessa uskoon** (koulun ja opettajien suhtautuminen uskoon ja sen vaikutuksiin esim. ei osallistuta tiettyihin tapahtumiin tai opetukseen) johdattelua aiheeseen.

### **Kulttuuriopetussuunnitelma**

- Tiedätkö, onko asuinkunnassa kulttuuriopetussuunnitelmaa? Mitä tiedät siitä?
- kulttuuriopetuksen tavoitteellisuus

### **Kulttuuriopetuksen sisällöt**

- korttitehtävä = aseta kortit tärkeysjärjestykseen, voit asettaa kaksi rinnakkain
- millaista opetusta haluaisi omalle lapselle

### **Osallistumisen vaikutukset**

- hyödyt – haitat
- nyt – myöhemmin
- usko
- jääkö lapsi jostakin paitsi, jos ei osallistu
- mitä vanhemmat ajattelevat lapsen ajattelevan

### **Sosiaaliset suhteet**

- koulussa – koulukavereiden suhtautuminen – opettajan suhtautuminen
- vl. yhteisössä – vl. kavereiden suhtautuminen
- kotona – vapaalla

### **Tiedot / taidot / tavoitteet**

- kulttuurinen yleissivistys
- kulttuuri-identiteetin muodostuminen
- luovuus, mielikuvitus, itsetunto
- kulttuurien moninaisuuden ymmärtäminen
- ympäristön havainnointi ja aistiminen
- itseilmaisu
- lähiympäristön kulttuurilaitoksiin ja toimijoihin tutustuminen
- valtakunnallinen OPS, siellä kulttuuri esim. äidinkielessä

## Liite 2

### Tutkimuslupa

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa niistä käsityksistä, joita vanhoillislestadiolaisilla aikuisilla on kulttuuriopetuksesta. Tutkimuksen tekijä on Marika Syri. Tutkimus on osa tutkijan kasvatustieteen maisterin opintoja.

Tutkimus tehdään haastattelututkimuksena. Tämä tarkoittaa, että haastattelut nauhoitetaan, litteroidaan eli käännetään tekstimuotoon ja analysoidaan.

Haastateltavan antamat tiedot ovat luottamuksellisia eikä niitä käytetä muuhun kuin tämän tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksessa haastateltavien ja heidän mainitsemiensa henkilöiden tunnistetiedot (esimerkiksi nimi, ikä, asuinpaikka) poistetaan tai muutetaan. Haastateltava ei esiinny tutkimuksessa omalla nimellään eikä haastateltavaa ole mahdollista tunnistaa valmiista tutkimusjulkaisusta.

Tutkimusaineistoa käsittelee pääsääntöisesti vain tutkimuksen tekijä. Tutkijan pyynnöstä työn ohjaaja voi analyysin etenemisen varmistamiseksi myös lukea aineistoa. Kun aineistoa ei enää tarvita, se tuhoaan asianmukaisesti.

Luvan allekirjoittamisesta huolimatta haastateltavalla on lupa keskeyttää haastattelu.

Paikka ja päivämäärä: \_\_\_\_\_

Haastateltavan allekirjoitus

Haastattelijan allekirjoitus

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_